MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité



La République à l'École

LA RÉPUBLIQUE À L'ÉCOLE

Texte rédigé par l'Inspection générale
sous la direction de Tristan Lecoq et Matthieu Lahaye,
inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMM

AIRE

PRÉFACE

Dans son discours sur la laïcité, Jean Jaurès disait en 1904 : « La démocratie a le devoir d'éduquer l'enfance, et l'enfance a le droit d'être éduquée selon les principes mêmes qui assureront plus tard la liberté de l'homme. » Parce qu'elle est le premier vecteur de notre humanisme républicain, l'École de la République fonde notre contrat social.

Qu'est-ce qui fait l'unité de l'École et, au-delà, de notre société ? Un ensemble de principes et de valeurs, qui forment un tout cohérent, constitutionnellement garanti, et dont l'École est à la fois l'incarnation la plus aboutie et le lieu de construction.

La relation singulière entre l'École et la République, c'est la promesse de permettre à tout enfant, tout jeune, de déployer ses pleines potentialités, quelles que soient ses origines géographiques, familiales ou sociales. L'École n'est pas seulement le cœur battant de notre société, elle est aussi son principal vecteur d'unité. À l'abri des querelles idéologiques, elle doit demeurer le lieu de la cohésion des enfants de la Nation et de la construction d'une citoyenneté éclairée. C'est pourquoi je fais de la laïcité un principe cardinal de mon action.

Nous assistons depuis quelques années à des phénomènes de repli sur soi, de refus de l'autre et au risque d'atomisation de notre société. Les équipes éducatives sont confrontées à une recrudescence de phénomènes d'atteinte au principe de laïcité, de revendications communautaires et de contestations d'enseignement.

Des enquêtes d'opinion récentes et de nombreux travaux sociologiques confirment une distance sceptique à l'égard de la laïcité et en particulier de la loi de 2004 au sein de notre jeunesse. Plus que jamais, il faut expliquer aux élèves que nos valeurs les respectent et les protègent. Faire adhérer les élèves au principe

de laïcité, c'est dans le même temps lutter contre toutes les formes de discrimination. C'est leur expliquer qu'avec le principe de laïcité, la République pose certes des limites à leur liberté individuelle, mais qu'elle leur garantit également de ne pas être discriminés du fait de leurs croyances ou de leurs origines. C'est leur expliquer que la laïcité ne vise personne.

En tant que professeurs et plus généralement personnels de l'éducation nationale, vous avez donc la mission essentielle d'expliquer aux élèves pourquoi ces valeurs fondent notre contrat social et pourquoi elles doivent être défendues.
Pour cela, vous avez besoin de références et de ressources, il vous faut disposer d'une assise intellectuelle solide qui conforte vos pratiques et vos réponses éducatives.

Les trois ouvrages qui composent le *Guide républicain,* dont la première édition remonte à 2018, sont le fruit de la collaboration du Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République, de l'Inspection générale (IGESR) et de la direction générale de l'enseignement scolaire. Ces travaux d'une remarquable qualité vous donnent les bases scientifiques et pratiques.

Avec *L'Idée républicaine*, le Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République a sollicité des spécialistes pour définir vingt-neuf notions et constituer une anthologie de textes fondamentaux.

La République à l'École, ouvrage élaboré par l'ensemble des groupes disciplinaires de l'IGESR, propose de précieux points d'appui pédagogiques du cycle 3 à la terminale pour construire des séquences pédagogiques consacrées à la transmission des valeurs de la République.

Leur est associé le vademecum de la *Laïcité à l'École*, document de référence régulièrement actualisé, qui aborde les situations concrètes en proposant des fiches pratiques pour chaque type de situation.

Je vous souhaite bonne lecture du *Guide républicain* et vous assure de tout mon soutien et de toute ma confiance. La République est l'histoire d'une exigence collective ; une exigence qui affranchit l'individu et assure la conscience d'une destinée partagée. Vous en êtes les premiers artisans.

Pap Ndiaye
Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

LA RÉPUBLIQUE ET SON ÉCOLE

La République fut d'abord une idée forgée par les premiers philosophes de la cité, posant que des citoyens devaient vivre sous le règne de lois qu'ils se donnaient pour être libres et ne plus dépendre de l'arbitraire d'un tyran ou d'une oligarchie. La chose du peuple (*res publica*) s'opposait au royaume (*regnum*), propriété du roi. Dès l'Antiquité, la République était donc déjà une rupture et une aspiration.

Avec l'affirmation du principe moderne de la souveraineté populaire, la République prit un sens plus large. Avec les concepts de contrat social, de droits naturels et de peuple, elle devint un projet d'émancipation des citoyens dans le cadre d'un État souverain protecteur. La revendication de libertés collectives dans l'unité d'un peuple d'égaux est l'esprit qui anime l'idée républicaine contre toutes les formes de servitude et d'aliénation.

Voilà pourquoi la République n'est pas un dogme, mais bien une recréation permanente qui vise à nous unir et à nous libérer par les forces de l'intelligence et de la fraternité. Elle est, comme le disait Jean Jaurès, « un grand acte de confiance » dans la capacité de tous les citoyens à user de leur raison pour délibérer ensemble sur leur avenir commun.

Pour que les citoyens puissent exercer pleinement leur part de souveraineté, quelle que soit leur condition sociale, ils doivent

bénéficier d'une éducation et d'une instruction exigeantes. La formule de Ferdinand Buisson à propos des lois scolaires de la IIIe République est à ce titre éloquente : « La République a fait l'École, l'École fera la République. »

Depuis sa création, l'École de la République est à la fois l'interprète et le véhicule le plus puissant de l'humanisme républicain. Pour se perpétuer, ses valeurs et ses principes doivent être expliqués et transmis de génération en génération. À ce titre, le Code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L. 111-1).

Il faut donc faire connaître et transmettre l'idée républicaine porteuse d'une société meilleure, aimantée par ses valeurs fondatrices : liberté, égalité, fraternité.

Le philosophe Charles Renouvier, dans son *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, résumait ainsi en 1848 la philosophie du triptyque républicain : « S'il n'y avait que liberté, l'inégalité irait toujours croissant et l'État périrait par l'aristocratie ; car les plus riches et les plus forts finiraient toujours par l'emporter sur les plus pauvres et les plus faibles. S'il n'y avait qu'égalité, le citoyen ne serait plus rien, ne pourrait plus rien par lui-même, la liberté serait détruite, et l'État périrait par la trop grande domination de tout le monde sur chacun. Mais la liberté et l'égalité réunies composeront une République parfaite, grâce à la fraternité. C'est la fraternité qui portera les citoyens réunis en Assemblée de représentants à concilier tous leurs droits, de manière à demeurer des hommes libres et à devenir, autant qu'il est possible, des égaux. »

L'article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958, en qualifiant la République, énonce ses principes directeurs : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. »

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont ainsi la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations.

La République est aujourd'hui portée par cet ensemble de valeurs et de principes incarnés dans le « pacte républicain » dont le contenu s'est formé par sédimentation tout au long des cinq Républiques. Elle est aussi, et avant tout, un état d'esprit, le sens du bien commun, de l'intérêt général. La morale enseignée à l'École est une morale civique qui repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse

de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter la liberté de l'autre, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions politiques, philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

La laïcité implique la séparation de l'État et des organisations religieuses. L'ordre politique est fondé sur la seule souveraineté du peuple des citoyens, et l'État – qui ne reconnaît et ne salarie aucun culte – ne régit pas le fonctionnement interne des organisations religieuses. De cette séparation se déduit la neutralité de l'État, des collectivités territoriales et des services publics.

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée par les valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Héritage de la philosophie des Lumières, l'universalisme républicain s'oppose aux privilèges et aux discriminations. Il fait participer les membres du corps social aux affaires communes en tant que citoyens responsables et non en tant que membres de groupes définis par des particularités natives telles que le sexe ou l'origine. Il permet de bâtir un « Nous national » en rassemblant et non en segmentant, en reconnaissant chacun comme citoyen et non comme membre d'une communauté particulière, en refusant les ségrégations que connaissent les sociétés organisées sur une base ethnico-religieuse.

Aujourd'hui, les principes républicains sont parfois remis en cause. Certains se réclament des sociétés dites multiculturelles pour défendre les particularismes, d'autres prônent la supériorité de la foi sur la loi. C'est l'essence même de la République qui est ainsi attaquée. Pour cette raison, il est indispensable de revenir à ces principes, de les connaître, de les transmettre.

En 2004, à l'initiative de Luc Ferry, alors ministre chargé de l'éducation nationale, le Sceren-CNDP, devenu depuis Canopé, publiait un ouvrage destiné à faire connaître et diffuser « l'idée républicaine, aujourd'hui ». Intitulé *Guide républicain*, l'ouvrage fut alors édité avec le concours de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Dans la foulée des travaux de la Commission Stasi sur « l'application du principe de laïcité dans la République », il s'agissait de répondre aux évolutions de la société française confrontée à des revendications identitaires ou communautaires

qui mettent à mal les principes républicains, liberté, égalité, fraternité et laïcité.

La présente édition s'inscrit dans le prolongement du volume de 2004 tout en élargissant ses perspectives. Sous le vocable général de *Guide républicain*, nous proposons deux volumes : d'une part, *L'Idée républicaine – Repères pour aujourd'hui*, conçu par le Conseil des sages de la laïcité, et d'autre part, *La République à l'École*, rédigé par l'Inspection générale.

Avec *L'Idée républicaine,* nous avons souhaité souligner les fondements intellectuels de la République et les distinguer des recommandations d'ordre pédagogique, en montrant la nécessaire articulation entre théorie et pratique, tant il est vrai qu'aucune pratique, si pertinente soit-elle, ne peut faire l'économie d'une réflexion intellectuelle, voire philosophique, sur le sens de la cité que nous voulons, à travers l'action de l'école publique.

La République à l'École offre aux professeurs une épistémologie républicaine des disciplines ainsi que des points de repère dans les programmes et des séances ou séquences pour enseigner les valeurs et les principes de la République. L'ancrage disciplinaire donne à tout professeur la légitimité nécessaire pour aborder les principes républicains dans une approche nourrie des connaissances et des méthodes de la discipline qu'il maîtrise.

Si l'esprit critique est une finalité de tous les programmes d'enseignement, cet esprit s'exerce sur des contenus précis et de façon argumentée dans le cadre de la culture de la rationalité qui forme l'apport irremplaçable de l'École dans la société d'aujourd'hui.

Caroline Pascal
Cheffe de l'Inspection générale,
de l'éducation, du sport et de la jeunesse

Dominique Schnapper
Présidente du Conseil des sages de la laïcité

ENSEIGNER LA RÉPUBLIQUE, FAIRE RESPECTER LES PRINCIPES DE LA LAÏCITÉ, CONSTRUIRE LA CITOYENNETÉ

INTRODUCTION AUX TRAVAUX DES GROUPES DISCIPLINAIRES DE L'INSPECTION GÉNÉRALE

Cet ouvrage a été élaboré par l'ensemble des groupes disciplinaires de l'IGÉSR. Les professeurs de toutes les disciplines sont ainsi invités à consulter ce document pour construire, s'ils le souhaitent, une séance, voire une séquence, consacrée à la transmission des valeurs de la République à partir d'un point d'ancrage disciplinaire. Les professeurs des écoles trouveront ici le moyen de mener de manière transdisciplinaire la transmission des valeurs et des principes républicains au cœur du programme d'enseignement moral et civique.

Chaque fiche disciplinaire est structurée en trois parties :

1re partie : Transmettre

Il s'agit de synthétiser en quelques phrases la manière dont l'enseignement de la discipline concourt à la transmission des valeurs et des principes de la République, de la laïcité et de la citoyenneté.

2e partie : Points d'appui dans les programmes

Les programmes des enseignements de spécialité ont été intégrés. Pour les enseignements technologiques et professionnels, il a été décidé de se limiter aux enseignements communs. Pour les disciplines enseignées du cycle 3 (école élémentaire et collège) à la classe de terminale des lycées, seuls les niveaux dont les programmes s'y prêtaient ont été renseignés.

3e partie : Exemples de séquences ou de séances (école élémentaire, collège, lycée d'enseignement général, technologique et professionnel)

Ce document vient compléter l'ensemble des ressources du ministère consacrées aux valeurs de la République. Sa spécificité tient à sa démarche, une démarche positive, et non en réaction, pour transmettre les valeurs de la République. Les introductions de chaque fiche disciplinaire donnent les arguments nécessaires qui doivent être mobilisés par le professeur en cas de contestation des valeurs de la République. À chaque fois, il est indispensable de revenir à l'épistémologie de la discipline en distinguant ce qui relève de la science et de la croyance, des faits et de l'opinion. Il est toujours nécessaire de rappeler les fondements de notre République, l'égalité en droit de tous les citoyens et le respect des libertés fondamentales (liberté d'expression, de mouvement, de conscience, etc.). Pour aller plus avant sur les réponses à apporter en cas de contestation des valeurs de la République, il existe des ressources de qualité, notamment sur le site Éduscol : https://eduscol.education.fr/1618/la-laicite-l-ecole.

ÉCONOMIE ET GESTION

→ *TRANSMETTRE*

La conjugaison des enseignements de sciences de gestion, de management, de droit et d'économie sensibilise les élèves à la responsabilité sociale et sociétale des organisations au sein de leur écosystème.

Un enseignement de sciences de gestion et du management pour aborder l'action collective dans les organisations

Le management est le gouvernement des organisations. Il consiste à gérer une production collective en tenant compte d'une multitude de contraintes (financières, humaines, juridiques, environnementales, sociétales, etc.). Il a une dimension stratégique – la définition des buts de l'organisation – et une dimension éthique, morale, notamment à travers la responsabilité sociétale des entreprises et une exigence de transparence.

Dans la série STMG, la présentation des programmes est organisée par thèmes déclinés en questions qui expriment des tensions

identifiées au sein des organisations et permettent de traiter les modalités grâce auxquelles des compatibilités sont construites, des compromis installés, afin de rendre le fonctionnement cohérent. Il s'agit de comprendre le point de vue des autres membres d'une organisation, de comprendre comment les compromis sont établis afin que chacun puisse satisfaire ses attentes. Cette pratique de l'argumentation fondée sur une analyse critique des principes de management et de gestion, ainsi que de leur caractère contingent, se retrouve aussi dans les épreuves de spécialité du baccalauréat dès l'étude de gestion en première. Elle donne l'occasion de prendre du recul, de former à l'esprit critique, en un mot, de devenir un citoyen.

L'enseignement du droit

L'enseignement du droit revêt un triple objectif, notionnel, méthodologique et opérationnel :

- les valeurs de la République – dont la laïcité – figurent en tant que telles dans le programme de droit de la série STMG au sein d'une introduction au droit qui installe ces notions dans le cadre général du droit objectif et des droits subjectifs. Ce programme permet aussi d'étudier la façon dont ces notions sont mises en œuvre dans le cadre global du procès. L'enseignement du droit vise également à délivrer des repères aux élèves leur permettant de comprendre le cadre institutionnel de l'État de droit afin de mieux se situer dans les structures de la République, de l'Union européenne ou du Conseil de l'Europe ;

- l'argumentation juridique, qui repose sur le principe du contradictoire, constitue le principal objectif méthodologique. Les élèves apprennent qu'un problème peut conduire à plusieurs (au moins deux) argumentations. Ils appréhendent ainsi le droit comme un facteur de pacification et de régulation sociale ;

- les élèves sont enfin formés à la recherche des règles juridiques applicables aux situations concrètes qui leur sont soumises. La généralité de la règle est ainsi mise en rapport avec une situation de fait que les élèves doivent qualifier juridiquement pour rendre la règle applicable. Cette mise à distance des faits met en lumière le rôle du droit dans l'organisation de la vie sociale et économique.

L'enseignement du droit permet donc d'apporter à chaque élève des éléments indispensables pour évoluer dans sa future

vie d'adulte au sein de la société française : la connaissance des institutions, les règles de base sur la formation et l'exécution des contrats, les principes fondamentaux de la responsabilité civile, les éléments utiles en matière de droit du travail et des libertés fondamentales.

L'enseignement de l'économie

L'enseignement de l'économie prépare l'élève à devenir un citoyen éclairé et responsable et cela en poursuivant deux objectifs complémentaires :

- il s'agit tout d'abord de donner à l'élève les clés de lecture de son environnement pour qu'il le décrypte, l'analyse, le comprenne et soit capable de recul sur les informations reçues afin d'étayer ses propres positions. C'est particulièrement vrai sur des questions comme l'intervention de l'État dans la vie économique, la promotion du développement durable ou la mondialisation et la régulation des échanges qui constituent des thèmes inscrits dans le programme de la classe de terminale STMG ;

- l'enseignement de l'économie donne ensuite à l'élève la possibilité de mobiliser ses savoirs pour la construction de sa propre opinion en se confrontant à l'opinion des autres, la pensée économique étant elle-même bâtie grâce à une succession d'argumentations théoriques issues de l'observation du réel et de la confrontation avec d'autres points de vue. Il ne s'agit donc pas d'encourager une discussion de « café du commerce », mais d'organiser des débats dans lesquels les élèves auront à écouter les autres, à comprendre leur cheminement de pensée et à défendre une position, que celle-ci soit une position choisie par eux (intéressant d'un point de vue de l'implication personnelle), ou une position suggérée par le professeur (intéressant pour le travail rhétorique de l'argumentation).

Dans cette perspective, l'enseignement de l'économie se révèle un outil précieux pour la formation du citoyen, en complément de l'introduction à la connaissance du cadre juridique de l'activité des individus et des organisations.

L'enseignement professionnel porteur d'un projet éducatif global pour l'élève

L'enseignement professionnel est porteur d'un projet éducatif pour l'élève combinant les dimensions de socialisation, de professionnalisation et de scolarisation.

Avec le principe de l'alternance, les jeunes sont conduits à traverser différents milieux possédant chacun leurs codes, leurs valeurs et leurs règles de conduite ; ils y rencontrent des adultes qui les accompagnent, les écoutent différemment tout en fixant des exigences professionnelles. Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) exposent les jeunes à différents milieux de travail, structurés autour d'objectifs communs de production, d'administration, de commercialisation et d'échanges. Chacun est différent mais chacun contribue à la réalisation de ces objectifs communs. Le travail est ici une forme d'engagement non seulement parce qu'il oblige chacun à organiser sa vie autour des contraintes horaires, des règlements intérieurs de l'organisation, mais aussi parce que les processus de travail constituent une chaîne de responsabilités dans laquelle l'élève devra progressivement trouver sa légitimité.

Les pratiques pédagogiques favorisent l'engagement et la solidarité. Ainsi, la mise en projet des élèves est généralisée. Leur participation à différents concours professionnels, leur investissement dans l'organisation d'évènements, l'immersion dans des espaces professionnels, les responsabilités prises au sein de mini-entreprises, la relation directe à des clients, des professionnels, sont autant de leviers pour développer chez ces jeunes l'engagement dans le travail « au service de », la prise d'initiatives et de responsabilités. Le « numérique professionnalisant » les conduit à d'autres usages que la dimension applicative, davantage tournés vers le travail collaboratif, l'organisation et la gestion des activités.

À la transmission des connaissances, considérée comme essentielle pour former un citoyen libre, vient ainsi s'ajouter la formation du futur acteur économique, formation qui s'attache à relier l'individu à la société dans laquelle il est appelé à terme à s'insérer.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle terminal STMG	**Programme de management, sciences de gestion et numérique en terminale** Thème 3 : Les organisations et la société 3.1. Les organisations peuvent-elles s'affranchir des questions de société ?
Cycle terminal STMG	**Programme de droit**
Classe de première	Thème 1 : Qu'est-ce que le droit ? Thème 2 : Comment le droit permet-il de régler un litige ? Thème 3 : Qui peut faire valoir ses droits ? Thème 4 : Quels sont les droits reconnus aux personnes ?
Classe de terminale	Thème 5 : Quel est le rôle du contrat ? Thème 6 : Qu'est-ce qu'être responsable ?
	Programme d'économie
Classe de première	Thème 1 : Quelles sont les grandes questions économiques et leurs enjeux actuels ? Thème 2 : Comment la richesse se crée-t-elle et se répartit-elle ?
Classe de terminale	Thème 6 : Comment l'État peut-il intervenir dans l'économie ? Thème 8 : Comment organiser le commerce international dans un contexte d'ouverture des échanges ? Thème 9 : Comment concilier la croissance économique et le développement durable ?

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle terminal profes-sionnel tertiaire	**Programme d'économie-droit** Module 1 - À la découverte de l'environnement économique et de son cadre juridique. Dans quel cadre juridique les acteurs inscrivent-ils leur activité ?
Cycle terminal profes-sionnel industriel et ASSP	**Programme d'économie-gestion** Module 1 – Découvrir l'environnement d'une entreprise. Comment les relations entre les agents économiques sont-elles formalisées ?
Cycle terminal voie générale	**Programme de l'option droit et grands enjeux du monde contemporain** L'introduction et l'étude de la Constitution (point 1.1.1) abordent les principes généraux de la République, notamment à travers l'article 1 de la Constitution. La seconde partie sur les questions juridiques contemporaines mobilise les principes de la République à travers l'évolution de la jurisprudence de la Cour de cassation ou des questions prioritaires de constitutionnalité.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

L'enseignement de management, sciences de gestion et numérique en série STMG

L'exploitation du sujet zéro « Titi Floris » proposé pour la session 2021 permet de montrer l'engagement d'une organisation dans le secteur de l'économie sociale et solidaire : https://eduscol.education.fr/1987/sujets-zero-et-specimens-pour-le-baccalaureat-2021.
La société Titi Floris (société coopérative et participative – Scop) est spécialisée dans le transport et l'accompagnement de personnes, notamment en situation de handicap.

L'enseignement du droit en série STMG

• Enseigner le droit en STMG
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/20/3/RA19_Lycee_T_STMG_1_DroitEco_Enseigner-droit-STMG_1179203.pdf

• L'argumentation en droit
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/44/4/RA20_Lycee_T_STMG_1reTle_Droit-eco_Argumentation_1286444.pdf

• Le débat argumenté en droit (ressource pour la classe de première)
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/24/0/RA19_Lycee_T_STMG_1_DroitEco_debat-argumente_1172240.pdf

L'enseignement de l'économie en série STMG

• Enseigner l'économie en STMG
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/73/7/RA20_Lycee_T_1-T_STMG_DroitEco_Enseigner-economie_1298737.pdf

• L'argumentation en économie
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/44/4/RA20_Lycee_T_STMG_1reTle_Droit-eco_Argumentation_1286444.pdf

• Un jeu argumentatif (ressource pour la classe de première)
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Droit_et_economie/57/1/RA19_Lycee_T_STMG_1_DroitEco_Jeu_argumentatif_GAFA_1175571.pdf

• Dans le cadre de la Fête de la Constitution, des ressources ont été élaborées sur les thèmes suivants :
  – la Constitution et la consécration du principe d'égalité entre les individus ;
  – la Constitution et la protection de l'environnement.

Elles peuvent être mobilisées pour les enseignements tertiaires dans les voies professionnelle et technologique, ainsi que pour l'enseignement optionnel droit et grands enjeux du monde contemporain.

HÔTELLERIE-RESTAURATION

→ *TRANSMETTRE*

Le secteur de l'hôtellerie et de la restauration offre des formations complètes et diversifiées à tous les niveaux de qualification. L'architecture globale ainsi dessinée crée les conditions de l'expression de parcours personnalisés au service de futurs professionnels responsables parce que conscients, au-delà de la maîtrise du geste, de leurs droits mais aussi de leurs devoirs envers eux-mêmes, autrui et la planète.

Ces parcours de formation se réalisent au sein d'établissements spécifiques, les lycées hôteliers, où la règle est symbolisée par le port de la tenue professionnelle derrière laquelle s'effacent toutes les différences. Cet apprentissage constitue une invitation au respect de chacun et ce, quelles que soient son appartenance sociale et ses croyances. Il conforte chez l'élève son sentiment d'appartenance à une famille, à un établissement et se trouve au fondement des enseignements technologiques et professionnels hôteliers.

Les situations professionnelles mises en œuvre dans l'établissement ou en entreprise, en présence ou non de clients, sont pour les élèves l'occasion de s'engager en faisant l'expérience du collectif placé au service d'une prestation exigeante quelle que

soit la valence, cuisine, restaurant ou hébergement. L'élève s'efface ainsi derrière la brigade au sein de laquelle il apprend le respect, l'esprit d'équipe et la rigueur. À travers les enseignements dédiés à la profession, l'élève est formé non seulement pour réaliser des prestations de services (culinaires, de restauration ou d'hébergement) en répondant aux attentes des clients, mais également pour agir en acteur responsable et éclairé. Il acquiert ainsi une véritable culture de service, c'est-à-dire un ensemble de valeurs partagées, de règles de comportement telles qu'il les retrouvera en entreprise.

L'individualisation des demandes des clients, la diversification des modes et concepts de restauration, l'ouverture à l'international, le poids croissant des technologies d'information et de communication, la prise en compte des considérations liées à la santé, à la sécurité, au développement durable ou encore à la lutte contre le gaspillage sont alors l'occasion de visiter le système de valeurs qui sous-tend les décisions prises en la matière.

L'enseignement d'économie et gestion (droit, économie, gestion, management), présent dans toutes les formations de l'hôtellerie et de la restauration, joue, à cet égard, un rôle important dans la construction de la personnalité de l'élève. En s'attachant à les doter des clés de lecture d'un monde complexe en mutation au sein duquel ils sont appelés à s'insérer en tant que citoyens, mais aussi acteurs économiques, cet enseignement contribue à développer chez les élèves leur regard critique, leur réflexivité et leur autonomie. Les situations didactiques et pédagogiques mobilisées avec cet enseignement – tout en la nourrissant – permettent de conjuguer la maîtrise du geste avec une prise de conscience chez les élèves des enjeux notamment économiques, juridiques, éthiques et managériaux qui entourent l'organisation et le fonctionnement d'une entreprise hôtelière.

L'enseignement scientifique, étroitement lié aux enseignements technologiques et professionnels, permet à l'élève de se construire une culture scientifique nécessaire à la compréhension du monde et à la vie en société avec une prise en compte de l'individu. Par la vulgarisation scientifique et la réflexion développées, cet enseignement contribue à l'élaboration d'une pensée réflexive, ainsi qu'à l'ouverture culturelle des élèves dans une prise en compte de l'environnement dans sa diversité et sa fragilité. Cette approche environnementale est l'occasion d'aborder la responsabilité civique de chacun, la prise en compte de la dimension du développement durable dans le contexte professionnel de la restauration, du service, de l'hébergement, et favorise les comportements éthiques et responsables.

Les intentions des programmes explicitent cet objectif en identifiant l'incidence (bénéfices et nuisances) des activités humaines sur l'environnement à différentes échelles ; en fondant les choix des élèves sur des comportements responsables vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement à partir d'arguments scientifiques ; en participant à la démarche d'analyse des risques. La volonté de développer l'approche préventive en vue de conserver son capital santé et de préserver l'environnement doit rendre l'élève conscient et responsable de ses actes aux niveaux individuel et collectif. La prévention des risques professionnels permet de mener des réflexions sur les responsabilités individuelle et collective, en lien avec chaque spécialité du diplôme professionnel préparé. Les modalités d'apprentissage mobilisées comme les démarches d'étude et de projet, le travail de groupe, la rencontre de professionnels ancrés sur la démarche technologique développent les compétences psychosociales (l'écoute, l'argumentation, le débat étayé) et le respect de l'autre, la fraternité et l'égalité sous tous ses aspects.

Au-delà de la diversité des profils des jeunes accueillis au sein des lycées hôteliers, leur caractéristique commune réside dans leur motivation. Il s'agit avant tout pour eux d'exercer un métier-passion, accompagnés en cela par des professeurs et des professionnels tout aussi passionnés, comme en attestent les nombreux concours auxquels participent élèves et professeurs. Si la transmission en général fonde l'action des établissements de l'hôtellerie et de la restauration, la transmission des valeurs de partage, d'entraide et de solidarité constitue assurément le cœur de l'engagement de celles et ceux qui entendent se placer au service des métiers de l'hospitalité.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Voici quelques exemples de points d'appui dans les programmes de la série technologique STHR et les référentiels des baccalauréats professionnels (« cuisine » et « commercialisation et services en restauration »), des CAP (« cuisine » et « commercialisation et services en hôtel-café-restaurant »). Ces actions se poursuivent en BTS management en hôtellerie-restauration et ce, quelle que soit l'option choisie par les élèves.

SÉRIE TECHNOLOGIQUE STHR

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle terminal STHR	**Programme d'économie et gestion hôtelière** **Enseignement scientifique alimentation environnement :** la finalité de ce programme se retrouve dans le préambule de chaque thème qui renvoie à la responsabilité individuelle et collective des élèves, en lien avec la fraternité et le respect d'autrui. L'individu dans son environnement, en tant que client ou professionnel, est au centre des thèmes 1 et 3 portant respectivement sur le confort et la santé et la satisfaction du client. Ils engagent l'élève dans une réflexion à partir de concepts et raisonnements scientifiques pour les mettre en capacité d'expliciter et d'accompagner, dans une démarche respectueuse, les individus, clients ou professionnels dans leurs choix. Le thème 2 engage les élèves dans une réflexion sur l'alimentation dans un cadre, là aussi, respectueux, aussi bien, de l'environnement, des conditions de production que de la santé de tous. Progressivement, il favorise la construction d'une responsabilité individuelle et collective de l'élève qui prend conscience de sa place et son rôle d'acteur dans la société et l'environnement dans une démarche de développement durable.
Cycle terminal STHR	
Classe de première STHR	Quel cadre juridique formalise l'offre de service hôtelier ? **Capacités** : Identifier les conditions de validité des contrats. **Notions** : Protection du consommateur. **Capacités** : Repérer comment s'exerce la responsabilité de l'hôtelier restaurateur dans le cadre de son activité professionnelle. **Notions** : Obligations de sécurité.
Classe de terminale STHR	Qu'est-ce qu'une entreprise hôtelière performante ? **Capacités** : Repérer les différentes dimensions de la performance. **Notions** : Performance économique, sociale, environnementale.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle terminal STHR	**Programme de sciences et technologies culinaires (STC)** **Programme de sciences et technologies des services (STS)**
Classe de première STHR	**STS : Comment utiliser et adapter le support physique à un contexte d'hôtellerie-restauration ?** **Capacités :** Mesurer les enjeux de l'entretien du support physique. **Notions :** Nécessités sanitaire, légale et commerciale.
Classe de terminale STHR	**STS : Le personnel : une ressource pour l'établissement ?** **Capacités** : Montrer comment le personnel peut s'impliquer dans une démarche de développement durable ? **STC : Le personnel au cœur du système** Quel est le rôle du personnel dans la démarche qualité de l'établissement ? **Capacités :** Mesurer l'incidence des règles sur l'activité professionnelle des personnels de cuisine. **Notions :** Obligations légales ; points critiques, etc.

BACCALAURÉATS PROFESSIONNELS

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES		PISTES
	COMPÉTENCES	**SAVOIRS ASSOCIÉS**	
Bac pro commercialisation et services en restauration	C1-1.1 Gérer les réservations individuelles et de groupe	Les habitudes de la clientèle française et étrangère : les références culturelles, religieuses.	Aborder les différences de comportements alimentaires pour des raisons diététiques, éthiques religieuses. Distinguer les approches culturelles et les raisons de rejet liées au goût/dégoût. Respecter les différences.
	C1-1.3 Recueillir les besoins de la clientèle	La typologie de la clientèle. Les types de repas.	
	C1-1.5 Conseiller la clientèle	La communication commerciale.	Savoir se positionner face à une clientèle qui a des pratiques alimentaires différentes : délicatesse, recul professionnel, tolérance.
	C1-1.6 Mesurer la satisfaction de la clientèle	Les composantes d'une gestion de la relation client.	
	C1-2.1 Communiquer avant le service avec les équipes	La communication au sein de l'entreprise.	Adopter une communication en lien avec le « vivre-ensemble » et le respect de chacun. Veiller à l'égalité filles-garçons.
	C1-2.3 Communiquer au sein de l'équipe		
	C3-1.1 Adopter et faire adopter une attitude et un comportement professionnels	Les règles de vie, le règlement intérieur. Les attitudes et comportements professionnels.	La tenue professionnelle conforme à l'image de l'entreprise. Les limites de la liberté d'expression. Le droit au respect de son intégrité morale.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES		PISTES
	COMPÉTENCES	**SAVOIRS ASSOCIÉS**	
Bac pro cuisine	C2-2.4 Gérer les réclamations et les objections éventuelles.	La mesure de la satisfaction de la clientèle.	Aborder les différences de comportements alimentaires pour des raisons diététiques, éthiques, religieuses. Distinguer les approches culturelles et les raisons de rejet liées au goût/dégoût. Respecter les différences.
	C2-2.1 Communiquer avant le service avec les équipes.	La communication au sein de l'entreprise.	Savoir se positionner face à une clientèle qui a des pratiques alimentaires différentes : délicatesse, recul professionnel, tolérance, etc.
	C2-1.1 Communiquer au sein de l'équipe. C3-1.1 Adopter et faire adopter une attitude et un comportement professionnels.	La communication au sein de l'entreprise. Les règles de vie, le règlement intérieur. Les attitudes et comportements professionnels.	Adopter une communication en lien avec le vivre-ensemble et le respect de chacun. Veiller à l'égalité filles-garçons.
	C3-1.4 Gérer les aléas de fonctionnement du personnel.	La gestion des absences. La gestion des conflits.	La tenue professionnelle conforme à l'image de l'entreprise. Les limites de la liberté d'expression. Le droit au respect de son intégrité morale.

CERTIFICATS D'APTITUDE PROFESSIONNELLE

<table>
<tr><th rowspan="2">NIVEAUX</th><th colspan="2">POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES</th><th rowspan="2">PISTES</th></tr>
<tr><th>COMPÉTENCES</th><th>SAVOIRS ASSOCIÉS</th></tr>
<tr><td rowspan="6">CAP commercia-lisation et services en hôtel-café-restaurant</td><td rowspan="4">3 - Accueillir, prendre en charge, renseigner le client et contribuer à la vente des prestations.</td><td>Les us et coutumes, les grandes tendances de comportement et de consommation des clientèles françaises et étrangères.</td><td rowspan="2">Aborder les différences de comportements alimentaires pour des raisons diététiques, éthiques, religieuses.

Distinguer les approches culturelles et les raisons de rejet liées au goût/dégoût.

Respecter les différences.</td></tr>
<tr><td>Les tendances de consommation.</td></tr>
<tr><td>La prise de commande.</td><td rowspan="2">Savoir se positionner face à une clientèle qui a de pratiques alimentaires différentes : délicatesse, recul professionnel, tolérance, etc.</td></tr>
<tr><td>Les méthodes de recherche des besoins et attentes des clients.</td></tr>
<tr><td>5 - Mettre en œuvre les techniques professionnelles [...]</td><td>Les comportements professionnels : politesse, hygiène corporelle, etc.</td><td rowspan="2">La tenue professionnelle conforme à l'image de l'entreprise.

Les limites de la liberté d'expression.

Le droit au respect de son intégrité morale.</td></tr>
<tr><td>6 - Communiquer en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession.</td><td>Les relations professionnelles.</td></tr>
</table>

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES		PISTES
	COMPÉTENCES	**SAVOIRS ASSOCIÉS**	
CAP cuisine	2 - Collecter l'ensemble des informations et organiser sa production culinaire dans le respect des consignes et du temps imparti.	Les habitudes alimentaires.	Aborder les différences de comportements alimentaires pour des raisons diététiques, éthiques, religieuses.
		Les allergies et les régimes.	Distinguer les approches culturelles et les raisons de rejet liées au goût/dégoût. Respecter les différences.
	3 - Préparer, organiser et maintenir en état son poste de travail tout au long de l'activité dans le respect de la règlementation en vigueur.	La lutte contre le gaspillage alimentaire. L'économie des fluides et des liquides.	Les valeurs du vivre-ensemble, du partage, etc.
		L'hygiène relative au personnel (tenue professionnelle, etc.).	La tenue professionnelle conforme à l'image de l'entreprise.
	6 - Communiquer en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession.	Les relations professionnelles.	La tenue professionnelle conforme à l'image de l'entreprise. Les limites de la liberté d'expression. Le droit au respect de son intégrité morale.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Engager au sein de l'établissement une réflexion globale concernant le développement durable appliqué à l'hôtellerie restauration et de mobiliser les élèves dans le cadre du label E3D et de la Semaine de la santé et de la citoyenneté

• Démarches de développement durable en restauration (Lycée Vauban, Auxerre) :
http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2908

Faire découvrir aux élèves de la voie technologique le parcours d'un professionnel ainsi que le fonctionnement de son entreprise dans le cadre de l'éco-citoyenneté et de la lutte contre le gaspillage alimentaire

• Projet pédagogique école-entreprise en seconde STHR (Le Castel) :
http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article3176

Permettre aux élèves de mieux appréhender le monde du handicap et du grand âge

• Activités intergénérationnelles (Perpignan) :
http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2822

• Découverte de la démarche qualité en Ehpad (terminale BTS MHR, Lyon-Dardilly) :
http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article3443

Sensibiliser les élèves à la lutte contre l'homophobie en milieu scolaire et ses prolongements sur Internet en rappelant le rôle de l'École dans la lutte contre toutes les formes de discriminations

- Matinée « Lutter contre l'homophobie » (lycée hôtelier de Biarritz) :

http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2405

Permettre aux élèves d'appréhender les lieux et les monuments emblématiques où la citoyenneté s'est construite et dans lesquels elle s'exerce au quotidien

- Journées européennes du patrimoine (Guadeloupe) :

http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2667

Sensibiliser les élèves à l'importance de l'apprentissage des langues et de la promotion de la richesse culturelle de l'Europe

- Journée européenne des langues (lycée Saint-Pierre à Brunoy) :

http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2659

ENSEIGNEMENTS ET ÉDUCATION ARTISTIQUES

→ *TRANSMETTRE*

Les enseignements artistiques sont propices à l'apprentissage du lien et du commun entre les citoyens. Quel que soit l'âge de l'élève, l'expression par le sensible et la culture artistique s'éprouvent aussi comme un travail sur soi dans le collectif de la classe et les valeurs de l'École. Les réalisations par la pratique y acquièrent notamment, dans leur genèse comme dans leur présentation, une importance publique qui se vit, se raisonne et se discute.

Une contribution aux valeurs de la République et à la construction de la citoyenneté

Tous les enseignements artistiques ont en partage des finalités communes, leviers de l'éducation aux valeurs de la République, à la citoyenneté et à la laïcité. Parmi d'autres, trois sont ici spécifiquement dégagées : le développement de la personne, l'acquisition d'éléments d'une culture artistique humaniste et une initiation aux outils, aux significations et aux enjeux des langages artistiques.

Ils favorisent et structurent des liens entre une expression personnelle et l'approche de problématiques artistiques repérables dans l'histoire et dans le monde contemporain. Intrinsèquement nourris des enjeux profonds de la création, ils sont potentiellement porteurs de questions parfois vives qui se forment ou s'expriment dans et par les arts. Cette articulation entre apprentissage des valeurs communes et exercice d'une liberté personnelle contribue au sens même d'une culture partagée de la laïcité à l'École.

L'exploration des supports, des formats, des motifs, des techniques et des langages des arts, l'analyse et le recul critique sur les propositions qui voient le jour et l'exposition raisonnée de certaines d'entre elles, constituent autant de situations concrètes d'apprentissage qui offrent aux élèves l'occasion d'affirmer leur goût, d'éprouver une liberté d'expression dans le respect du public qui en découle.

L'exercice de l'esprit critique et la pratique de la laïcité ancrés dans le partage du sensible

Parce qu'ils favorisent la rencontre régulière avec la richesse expressive et morale de grandes œuvres, la découverte, par le biais de la pratique, de modalités de représentation et d'expression souvent nouvelles pour les élèves, les enseignements artistiques stimulent constamment l'exercice de l'esprit critique.

Encourageant les échanges comme les collaborations entre pairs et le dialogue avec des artistes, ils valorisent l'écoute de la parole de l'autre, éduquent au respect de ses choix et contribuent, en action et dans des projets, à l'épanouissement de la conscience citoyenne des élèves.

Ce sont-là autant de voies pour travailler à assurer les élèves contre des assignations de toute nature — sociales, culturelles, idéologiques, etc. — en leur permettant de se construire progressivement, en art et par les arts, un accès à la pleine dimension d'homme et de citoyen.

Une dynamique de l’émancipation au service de l’éducation à la citoyenneté

Les enseignements artistiques à l’École sont attentifs à rendre possible une expression maîtrisée des émotions et des perceptions de l’élève dont ils favorisent la prise de conscience. Ils lui permettent ainsi d’affirmer sa compréhension du monde et sa personnalité de manière authentique et singulière. Cultivée au sein du collectif de la classe, l’individualité de chacun est mobilisée et respectée pour nourrir la construction d’une culture partagée.

Explorant des conditions de la liberté de création et d’expression, formant au jugement, au respect des choix opérés et des goûts de chacun, travaillant au refus des préjugés, de l’intolérance et des discriminations, cultivant le dialogue et l’écoute, les enseignements artistiques placent les élèves en situation d’égalité. Ils sont un levier d’une émancipation en libérant la capacité de chacun à participer au commun, ce qui signifie non seulement prendre part, mais surtout apporter sa part.

→ *POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Points d’appui communs à tous les enseignements artistiques

Le préambule commun du cycle 2 définit l’ancrage des enseignements artistiques en matière de formation du citoyen pour l’ensemble de la scolarité obligatoire, celui de l’enseignement optionnel en classe de seconde pour l’ensemble du lycée.

NIVEAUX	PRÉAMBULE COMMUN DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES
Scolarité obligatoire	« La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. [...] Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. »
Classe de seconde Enseigne-ments artistiques optionnels	« Ils leur offrent la possibilité de développer, par la rencontre des œuvres et des artistes, un regard sensible, éclairé et critique sur le monde, d'affiner leur jugement esthétique, d'acquérir des compétences et connaissances techniques, artistiques et culturelles dans chacun des domaines artistiques proposés. Ils visent également à susciter le plaisir que procurent la pratique artistique dans la pluralité de ses formes, la découverte, la création, l'étude, la recherche et la réflexion sur les œuvres d'hier et d'aujourd'hui. »

Points d'appui déclinés par enseignement artistique

ARTS DU CIRQUE

NIVEAUX	PRÉAMBULES DES PROGRAMMES DU LYCÉE
Lycée général Enseigne-ment de spécialité	« L'enseignement des arts du cirque propose une approche sensible et poétique du monde ainsi qu'une expérience spécifique par la pratique régulière des disciplines circassiennes et par une double relation à autrui, partenaire et public, dans un contexte de représentation. En cela, il contribue à une formation riche et singulière, personnelle et civique. L'élève précise en effet des choix affirmés et argumentés ; il conforte son adhésion à des valeurs essentielles : la liberté, la solidarité, la fraternité, la tolérance, le respect de l'autre autant que de soi-même. »

ARTS PLASTIQUES

NIVEAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES ET QUESTIONNEMENTS DES PROGRAMMES
Scolarité obligatoire Cycles 2, 3 et 4	Parmi les groupes de compétences travaillées des programmes, deux comportent des liens explicites avec les enjeux de l'éducation aux valeurs de la République, à la citoyenneté et la laïcité. Ces compétences sont mobilisées sur l'ensemble du parcours de formation en arts plastiques, dans les séquences d'enseignement. Elles se relient à l'ensemble des questionnements et des contenus des programmes. Elles font l'objet d'une attention spécifique au moyen d'apprentissages programmés en ce sens ou d'opportunités offertes par les situations d'enseignement dont le professeur tire parti. **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité :** – expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires. **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art :** – prendre part au débat suscité par le fait artistique.
Lycée général Enseigne-ments optionnel et de spécialité	Parmi les groupes de compétences travaillées des programmes, deux comportent des liens explicites avec les enjeux de l'éducation aux valeurs de la République, à la citoyenneté et la laïcité. Les approches et modalités pédagogiques sont conduites dans le prolongement des démarches et des situations développées dans la scolarité obligatoire. **Questionner le fait artistique :** – établir une relation sensible et structurée par des savoirs avec les œuvres et s'ouvrir à la pluralité des expressions ; – interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur. **Exposer l'œuvre, la démarche, la pratique :** – exposer à un public ses productions, celles de ses pairs ou celles des artistes ; – dire et partager sa démarche et sa pratique, écouter et accepter les avis divers et contradictoires ; – être sensible à la réception de l'œuvre d'art, aux conditions de celle-ci, aux questions qu'elle soulève et prendre part au débat suscité par le fait artistique.

NIVEAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES ET QUESTIONNEMENTS DES PROGRAMMES
Enseignement de spécialité	Dans le cadre de l'enseignement de spécialité, un des champs de questionnements est particulièrement disponible à relier les enjeux sociétaux comme les questions vives auxquelles il peut ouvrir avec l'éducation aux valeurs de la République, à la citoyenneté et la laïcité. **Questionnements** **Champ des questionnements artistiques transversaux :** – l'artiste et la société : faire œuvre face à l'histoire et à la politique ; – l'art, les sciences et les technologies : dialogue ou hybridation ; – mondialisation de la création artistique : métissages ou relativité des cultures du monde.

CINÉMA-AUDIOVISUEL

NIVEAUX	PRÉAMBULES DES PROGRAMMES ET QUESTIONNEMENTS
Lycée général Enseignements de spécialité et optionnel	« Invitant l'élève à devenir un spectateur conscient et actif, puis un créateur, il lui permet d'appréhender, tant pratiquement que théoriquement, les effets de sens à l'œuvre dans la création cinématographique et audiovisuelle et de développer un regard critique, dans une perspective de formation générale, humaniste et civique. » « Favorisant l'autonomie et l'apprentissage personnel de l'élève, cet enseignement lui offre l'occasion de construire son regard, d'affirmer et de défendre ses goûts, de réfléchir à sa place de spectateur et d'apprécier par lui-même l'usage et la valeur des images dans la société contemporaine. » « Invitant l'élève à construire des repères et des filiations, il éclaire la manière dont le langage du cinéma et de l'audiovisuel se renouvelle en prenant en charge les grands enjeux de son temps. Il permet ainsi à l'élève d'appréhender, tant pratiquement que théoriquement, la fécondité de la création cinématographique et audiovisuelle et de développer un regard critique sur ce qui relève, pour différents publics, de la culture générale, humaniste et civique. »

NIVEAUX	PRÉAMBULES DES PROGRAMMES ET QUESTIONNEMENTS
	Certains questionnements invitent plus spécifiquement l'élève à construire une conscience citoyenne et civique.
Classe de seconde	À travers « Le personnage de cinéma », l'élève est amené à interroger des choix de représentation (degré de caractérisation, traitement « réaliste » ou non), à s'intéresser aux stéréotypes et à la manière de les dépasser.
Classe de première	À travers « Être auteur, de l'écriture de scénario au final cut », l'élève appréhende la spécificité de l'affirmation du point de vue de l'auteur dans le champ de la création cinématographique et audiovisuelle. Il mesure les conditions d'une expression libre et la responsabilité qui lui est associée.
Classe de terminale	À travers « Transferts et circulations culturels », l'élève envisage dans sa complexité et son caractère dynamique la rencontre entre deux aires culturelles ou deux systèmes de production. Il prend ainsi conscience de la richesse de différentes cultures, de leur enrichissement et interaction réciproques.

DANSE

NIVEAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES ET THÈMES D'ÉTUDE DES PROGRAMMES
Lycée Enseignement de spécialité dans la voie générale	**Compétences travaillées** – Revisiter en actes des démarches artistiques. – Conduire un travail de recherche sur le corps. – Recevoir de manière sensible une proposition chorégraphique. – Présenter et interpréter une composition chorégraphique en affirmant des partis pris en matière d'écriture, de dramaturgie et de scénographie. **Thèmes d'étude travaillés** – La danse, une interrogation portée sur le monde.

HISTOIRE DES ARTS

NIVEAUX	PRÉAMBULE DES PROGRAMMES
Scolarité obligatoire	« Enseignement de culture artistique transversal, l'histoire des arts contribue à donner à tous les élèves une conscience commune, celle d'appartenir à une histoire des cultures et des civilisations, inscrite dans les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts travaille à en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité, de même que leur relation à l'histoire des nations et des peuples. L'histoire des arts est enseignée dans le cadre d'un enseignement pluridisciplinaire qui comprend notamment l'appréhension critique des dimensions civiques et citoyennes dans l'ensemble des expressions artistiques. »
Lycée général	« Cet enseignement donne conscience aux élèves de la façon dont les arts, depuis les temps les plus reculés, constituent un fait anthropologique majeur, une nécessité de toutes les sociétés humaines et une richesse pour tous les individus. Il leur permet de comprendre les œuvres d'art non comme des représentations de la réalité mais comme des interprétations, détournements ou remises en cause de celle-ci. »

MUSIQUE

NIVEAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES
Scolarité obligatoire Cycles 3 et 4	**Échanger, partager, argumenter et débattre** L'écoute d'œuvres comme la réalisation de projets musicaux (interprétation et/ou création) donnent l'occasion de mobiliser cette compétence ; liberté d'expression, égalité et respect des points de vue, acceptation de l'altérité, mais aussi culture de la sensibilité, culture de la règle et du droit et culture de l'engagement sont aux fondements de telles situations d'apprentissage.

NIVEAUX	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES
Lycée général Enseignements de spécialité	**Construire et présenter oralement une argumentation sur une interprétation, une œuvre, une production, etc. et participer à un débat contradictoire** Les situations d'écoute comme celles de pratique musicale sont autant d'occasions d'investir des champs de questionnement relevant de trois catégories (« Le son, la musique, l'espace et le temps », « La musique, l'homme et la société », « Culture musicale et artistique dans l'histoire et la géographie ») déclinées en thématiques choisies par le professeur et ses élèves. Cet ensemble engage l'élève à développer et approfondir les compétences travaillées en collège (« échanger, partager, argumenter et débattre ») et à prendre la mesure de l'importance des valeurs au fondement de la possibilité d'un débat contradictoire.
Lycée technologique Série S2TMD, domaine musique	**Pratiques musicales :** – **interroger la singularité de sa pratique artistique et son rôle dans la cité.** Cet objectif engage l'élève à inscrire sa pratique, sa démarche artistique, son projet de formation et d'insertion dans un champ des valeurs qui structure la société contemporaine. **Culture musicale et artistique :** – **nourrir ses pratiques d'une curiosité ouverte à toutes les esthétiques musicales ;** – **convoquer l'ensemble de ses connaissances et capacités pour construire un discours oral et/ou écrit argumenté à partir de situations musicales diverses ;** – **assurer la médiation publique d'une réalisation artistique.** Ces objectifs amènent l'élève, d'une part, à prendre la mesure de la diversité des cultures et de leurs expressions artistiques, d'autre part, à développer ses capacités d'analyse et d'argumentation au bénéfice de publics diversifiés. Ces démarches et postures lui font vivre et mesurer l'importance des valeurs de la République et, dans certaines situations, l'amènent à éprouver l'importance de la laïcité.

THÉÂTRE

NIVEAUX	PRÉAMBULES DES PROGRAMMES DU LYCÉE
Classe de seconde	**Le théâtre, art vivant et collectif** Le théâtre est toujours une aventure humaine, individuelle et collective. Fondée sur l'engagement personnel de l'élève dans le jeu, la pratique théâtrale développe indissociablement la formation d'un « esprit de troupe », où s'associent solidarité, générosité et liberté.
Classes de première et terminale Enseignement optionnel	La spécificité de l'art du théâtre rend la participation collective indissociable de l'expérience individuelle. La capacité de chacun à se situer avec justesse dans le travail du groupe, à faire varier sa position et sa participation, selon les moments et les séquences, tout en restant à l'écoute des autres, fait pleinement partie du parcours artistique de l'élève, des compétences qu'il acquiert par l'enseignement du théâtre, et donc de l'appréciation de son travail.
Classe de première Enseignement de spécialité	L'enseignement de spécialité rend l'élève attentif au théâtre comme art, mais aussi au théâtre comme fait social, au sens large. Si cet enseignement forge et approfondit son jugement esthétique, notamment par la pratique collective de l'analyse en classe, fondée sur le partage des expériences sensibles, il lui fait également prendre conscience que toute représentation est liée à une société donnée, que les formes de jeu sont indissociables de contextes culturels et de lieux concrets qui les expriment, que le théâtre est un art vivant dont les réalisations éphémères prennent sens pour un public présent.
Classe de terminale Enseignement de spécialité	Le programme limitatif permet en outre, sur un même objet, de multiplier et de croiser les approches. Si l'histoire du théâtre et sa relation à l'histoire au sens large, l'esthétique, la dramaturgie, l'analyse sémiologique sont mobilisées pour aborder le théâtre comme art, l'enseignement de spécialité rend également les élèves attentifs au théâtre comme fait social. Qu'il s'agisse d'objets du passé ou de réalisations contemporaines, il leur fait prendre conscience du lien qui attache toute représentation à une société donnée, les formes de jeu aux contextes culturels et aux lieux concrets qui les expriment. Les élèves comprennent ainsi que le théâtre est un art vivant dont les réalisations éphémères prennent sens pour un public présent.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Arts plastiques et citoyenneté : un engagement pour construire un parcours

- Site disciplinaire arts plastiques de l'académie de Nantes (ressources en lien au Parcours citoyen, définitions, apprentissages visés, exemples de démarches pédagogiques et situations d'enseignement) :

https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/resonances/arts-plastiques-citoyennete-un-engagement-pour-construire-un-parcours-1324539.kjsp?RH=1397889607293

Arts plastiques et valeurs de la République

- Compte rendu en ligne d'une formation, site disciplinaire arts plastiques de l'académie de Créteil (définitions, références, bibliographie) :

https://arp.ac-creteil.fr/spip.php?article262

Éduquer aux valeurs par les valeurs

- Site disciplinaire arts plastiques de l'académie de Nancy-Metz (définitions, liens aux apprentissages, exemples de démarches pédagogiques et situations d'enseignement) :

http://www4.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp/valeurs-de-la-republique

Enseignement facultatif de chant choral : vivre les valeurs de la République

- Académie de Strasbourg :

https://view.genial.ly/5f9c1d2099153e0d7b538fce/horizontal-infographic-review-efcc

La laïcité en questions

• BNF, une exposition et des ressources en ligne :
http://classes.bnf.fr/laicite/

La mini-galerie en arts plastiques : un espace pour apprendre autrement (donner à voir, partager, être médiateur, etc.)

• Ressources d'accompagnement des programmes de la scolarité obligatoire :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/8/RA16_C2C3_EART_APLA_mini-galerie-dm_613828.pdf

Les Nouveaux commanditaires, Faire art comme on fait société

• Commandes publiques d'œuvres, par et pour des citoyens, en France et en Europe. Comment créer un monde commun avec des individus aux conceptions et convictions différentes, devenus libres et égaux en droit ?
http://www.nouveauxcommanditaires.eu/fr/home/accueil

Valeurs de la République en éducation musicale et chant choral

• Académie de Nancy-Metz :
https://www4.ac-nancy-metz.fr/education-musicale/la-chorale-valeurs-de-la-republique/

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

→ *TRANSMETTRE*

L'éducation physique et sportive (EPS) est une dimension essentielle de l'éducation morale et civique des élèves. Sa présence à l'école en fait une discipline socle de l'instruction obligatoire et gratuite depuis 1882. En privilégiant l'engagement corporel dans les apprentissages, l'EPS mobilise différemment les ressources disponibles chez chacun des enfants et des adolescents. Son caractère obligatoire tout au long de la scolarité nécessite qu'elle puisse s'adapter à des publics hétérogènes depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du lycée : filles ou garçons, sportifs ou sédentaires, valides ou en situation de handicap, grands ou petits, etc. Par les expériences corporelles qu'elle permet, elle développe une intelligence motrice, mais aussi un sens du collectif. En EPS, il faut faire ensemble, produire avec l'autre, rendant ainsi le respect de l'autre consubstantiel des apprentissages.

En proposant différentes formes scolaires d'activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS permet à tous les élèves de pratiquer selon leurs possibilités, d'éprouver du plaisir et de s'épanouir. Elle les amène à connaître et à accepter la pratique de différentes activités de la culture sportive et artistique dont ils sont plus

ou moins familiers, et à accéder ainsi à des codes et symboles tout autant qu'à de nouvelles façons de ressentir, d'agir et d'interagir avec les autres.

Les situations pratiques et vécues par les élèves ainsi que la réflexion qu'elles suscitent apportent une contribution spécifique dans l'éducation aux valeurs de la République que l'on peut qualifier d'appropriation en acte.

Égalité, équité et sens de l'effort

Les élèves possèdent des ressources morphologiques et physiologiques très diverses qui constituent une aide ou un frein aux performances sportives, et qui peuvent ainsi être une source d'inégalité et générer un sentiment d'impuissance. Le système d'évaluation en EPS, en prenant en compte le niveau de performance mais aussi le niveau d'habileté motrice et la capacité à exploiter de manière optimale ses ressources (notion de performance auto-référée), limite l'impact des inégalités dues à ces différences de capital corporel. Par la valorisation de leurs efforts et de leurs progrès, les élèves se rendent compte que tout n'est pas déjà joué à l'avance, mais que leurs résultats dépendent des efforts consentis dans la durée.

Responsabilité, fraternité, et tolérance

En EPS, les élèves s'engagent dans différents rôles liés à la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (adversaire, partenaire, observateur, arbitre, juge, conseil, aide, spectateur, etc.), qui sollicitent et développent leurs habiletés psychosociales. En acceptant les responsabilités qu'on leur délègue progressivement, ils apprennent à faire des choix et à en assumer les conséquences. Les différents rôles endossés par les élèves les amènent à s'observer mutuellement pour se conseiller, à s'encourager, à coopérer. Ces interactions développent des attitudes d'entraide et d'écoute, constitutives de la fraternité républicaine. En s'engageant régulièrement dans des projets collectifs dans lesquels ils partagent le même objectif, les élèves développent des sentiments de responsabilité et de solidarité réciproque les uns envers les autres. Ces projets collectifs sont l'occasion, pour les élèves, d'apprendre à reconnaître leurs différences et à mettre en commun la diversité de leurs compétences pour l'atteinte d'un but partagé.

Accepter et faire respecter les règles

À la différence de bien des situations sociales aux règles implicites, les situations sportives sont régies par un système de règles explicites. En EPS, le respect de ces règles est souvent assuré par les élèves eux-mêmes qui prennent ainsi conscience de leur importance pour le bon déroulement des activités. Dans les pratiques présentant un risque physique, le respect des règles est le garant de la sécurité de tous. Les élèves mesurent donc concrètement la fonction et l'intérêt de règles communes respectées par tous. Les élèves sont également amenés à s'interroger sur les excès et les dérives possibles du monde sportif, dérives et excès en contradiction avec certaines valeurs de la République, que, par contraste, ils identifient mieux.

Améliorer les relations à soi et aux autres

L'EPS permet d'accéder à de nouvelles façons de ressentir, d'agir et d'interagir avec les autres. Elle est ainsi un facteur de bien-être et d'équilibre pour les enfants et les adolescents. S'approprier son corps et augmenter ses pouvoirs d'action développent la confiance et l'estime de soi, supports de relations humaines plus sereines. En étant plus à l'aise dans leur corps, les élèves apprennent à accepter le regard des autres et à communiquer plus aisément. En se mouvant, ils s'éprouvent et s'émeuvent. En partageant, avec les autres élèves, les sensations et émotions ressenties, ils apprennent à les reconnaître chez eux, mais aussi chez les autres. Ce partage développe l'empathie émotionnelle (capacité à percevoir et comprendre les émotions d'autrui), essentielle pour des interactions humaines apaisées.

L'EPS autorise chaque élève à trouver sa place et, en fonction de ses moyens, à se dépasser. Comme l'ensemble des enseignements de l'École de la République, l'EPS est un enseignement laïc qui fait apprendre le respect de son corps, celui des autres et la culture de l'égalité entre les filles et les garçons.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle 3	**Compétences travaillées** – Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes activités physiques, sportives et artistiques et à la classe (joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, médiateur, organisateur, etc.). – Comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements. – Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives. **Attendus dans les activités physiques, sportives et artistiques** – Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement. – Identifier la personne responsable à alerter ou la procédure en cas de problème. – Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres. – Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre. – Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe. – Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle 4	**Compétences travaillées** – Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe. – Respecter, construire et faire respecter règles et règlements. – Accepter la défaite et gagner avec modestie et simplicité. – Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat. – Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences. – Acquérir les bases d'une attitude réflexive et critique vis-à-vis du spectacle sportif. **Attendus dans les activités physiques, sportives et artistiques** – Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux. – Assurer la sécurité de son camarade. – Respecter et faire respecter les règles de sécurité. – Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique. – Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse. – Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre. – Observer et co-arbitrer. – Accepter le résultat de la rencontre et savoir l'analyser avec objectivité.
Lycée général et techno-logique Ensei-gnement commun	**Compétences travaillées** – Exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif. **Attendus dans les activités physiques, sportives et artistiques** – Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire, au service d'une prestation collective. – Coopérer pour faire progresser, pour réaliser un projet de déplacement en toute sécurité.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée professionnel	**Compétences travaillées** – Exercer sa responsabilité dans un engagement personnel et solidaire. **Attendus dans les activités physiques, sportives et artistiques** – Assumer, s'impliquer dans des rôles sociaux pour assurer le bon fonctionnement d'une épreuve de production de performance, d'une activité de pleine nature. – Connaître les risques, respecter et faire respecter la réglementation et appliquer les procédures d'urgence à mettre en œuvre dans les différents environnements de pratique pour s'y engager en sécurité. – Utiliser des critères simples pour apprécier et/ou évaluer la prestation indépendamment de la personne. – Terminer la rencontre et accepter la défaite ou la victoire pour respecter l'adversaire. – Intégrer les règles et s'impliquer dans les rôles sociaux pour permettre le bon déroulement du jeu. – Respecter et faire respecter les règles partagées pour que le jeu puisse se dérouler sereinement ; assumer plusieurs rôles sociaux pour permettre le bon déroulement du jeu. – Connaître les excès et dérives possibles de certaines pratiques sportives dans la société contemporaine pour situer et comprendre le sens des pratiques scolaires. – Coopérer et assurer les rôles sociaux pour aider au progrès individuel dans des conditions sécuritaires. – Construire un regard averti sur les pratiques d'entretien de soi pour s'entraîner avec lucidité. – Agir avec et pour les autres en vue de la réalisation du projet d'entraînement en assurant spontanément les rôles sociaux. – Intégrer des conseils d'entraînement, de diététique, d'hygiène de vie pour se construire un mode de vie sain et une pratique raisonnée.
Lycée général et technologique Enseignement de spécialité	**Compétences travaillées** – Exploiter la diversité des compétences d'un groupe pour atteindre un objectif commun. – S'engager, au sein d'un collectif, pour la construction et l'animation d'un projet relatif à la pratique physique. – Reconnaître et s'enrichir des différences des membres d'un groupe pour s'entraider et progresser ensemble.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Cycle 3 : s'adapter à un partenaire (raquettes, « Le partenaire en or »)

Le dispositif Le partenaire en or, en invitant les élèves à adapter leurs actions aux possibilités de jeu de leur partenaire, apprend une coopération en acte. Les élèves disposent de trois essais pour réaliser le plus grand nombre d'échanges possibles avec un autre élève. Ils notent leur score dans une fiche collective de recueil. Après chaque record, les élèves changent de partenaires. Ils réalisent 10 records (avec 10 partenaires différents). Suite aux 10 records, chaque élève totalise son score total (addition des 10 records). L'élève obtenant le meilleur score a le statut de « partenaire en or ». Ce n'est pas forcément l'élève le plus performant qui obtient ce statut, mais l'élève capable de coopérer avec ses différents partenaires en adaptant au mieux ses trajectoires de balle à leurs possibilités.

Cycle 4 : négocier et accepter des règles (sports collectifs, « C'est quoi ce sport ? »)

Les règles du cours d'EPS peuvent relever de l'ordre social (ne pas tricher, préserver l'intégrité des autres ou de soi, ne pas se battre, etc.) ou de savoirs disciplinaires (règlement spécifique des activités sportives, règles de sécurité dans des activités à risques). Certaines de ces règles ne sont pas négociables (préserver l'intégrité des autres ou de soi) alors que d'autres peuvent faire l'objet d'une co-construction par les élèves et l'enseignant. Il est par exemple possible de co-construire le système de règles régissant l'affrontement entre les joueurs, en confrontant les élèves à des jeux sportifs inédits avec un règlement de départ succinct (par exemple : trois buts, trois équipes, deux ballons, une équipe amenant le ballon dans un des deux buts adverses marque un point) et en leur demandant de définir, au fur et à mesure du déroulement du jeu, les règles à respecter pour permettre le déroulement du jeu. Cette construction et cette négociation par les élèves eux-mêmes des règles de jeu les amènent à interroger et mieux comprendre les fonctions des règles, à leur donner du sens, à les accepter ; et éventuellement à modifier leur rapport à d'autres types de règles, notamment celles relatives à l'ordre social. Pour aider

les élèves à comprendre la fonction des règles, l'enseignant peut également proposer une modification de certaines règles afin que les élèves perçoivent les implications pratiques de leur application en situation. Le collectif classe peut ainsi être amené à discuter le degré de pertinence de certaines règles au regard des contraintes qu'elles imposent sur le fonctionnement collectif de la classe.

Lycée général et technologique : porter un regard bienveillant et constructif sur la prestation de ses camarades (danse)

Dans la danse scolaire, les élèves vivent trois rôles : celui de danseur, de chorégraphe et de spectateur. Le rôle de spectateur se construit progressivement. Dans un premier temps, les élèves peuvent être indifférents voire moqueurs vis-à-vis des autres. Il importe de leur apprendre à regarder le corps de leurs camarades en train de se mouvoir, pour porter un jugement sur leur prestation en dépassant le simple « j'aime ou je n'aime pas » et en s'appuyant sur des critères. Cette attitude se construit progressivement par la multiplication des temps de présentation et d'observation au cours des séances pour apprendre ensemble et sous le regard d'autrui, par la diversification de ces moments d'observation et en graduant leur « difficulté émotionnelle », et par la mise en place d'un outillage spécifique pour que les retours soient constructifs et bienveillants. Cet outillage peut prendre la forme de fiches d'observation dans lesquelles les élèves doivent répondre à différentes questions du type :

- qu'avez-vous ressenti ? L'expression de ces émotions est, dans un premier temps, facilité par des propositions de mots clés (surprise, humour, tristesse, violence, beauté, etc.) ;
- pourquoi ? ;
- citez trois moments « forts » de la chorégraphie ;
- à votre avis, de quoi parle cette chorégraphie ? ;
- comment l'espace est-il exploité dans cette chorégraphie ?
- etc.

Grâce à ces fiches d'observation, les élèves apprennent à porter un regard sur la prestation de leurs camarades qui dépasse un simple jugement de valeur selon des préférences personnelles et qui s'appuie sur des critères précis et connus de tous. Ils partagent ainsi des références communes qui aident à la proposition de retours critiques constructifs.

Voie professionnelle : s'observer pour se conseiller (escalade)

Les élèves sont par cordées de trois et occupent alternativement les rôles de grimpeur, d'assureur et de contre-assureur (= aide à l'assureur). Ils ont chacun quatre ascensions à réaliser avec la consigne suivante : « Franchir la plus grande hauteur possible en utilisant sept prises de main. » Chaque cordée additionne les scores de ses équipiers. Un classement entre les cordées est réalisé sur la base de ce score. Ce dispositif crée de l'interdépendance entre les élèves dans la mesure où chacun est intéressé par le résultat des autres. Le rôle de l'assureur et du contre-assureur ne se limite plus à garantir la sécurité du grimpeur ; il est aussi de l'aider à franchir la plus grande hauteur possible en l'observant et en le conseillant sur les prises à saisir. Pour donner des conseils efficaces, les élèves doivent évaluer les ressources de leur partenaire pour apprécier sa capacité à les mettre en œuvre. Le grimpeur apprend également à faire confiance à ses assureurs pour le guider.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

→ *TRANSMETTRE*

L'histoire et la géographie sont deux disciplines essentielles à la formation d'un citoyen car elles permettent de s'approprier le temps et l'espace, de les penser et surtout de comprendre que les hommes et les femmes en sont des acteurs. Quoi de plus important pour un citoyen, c'est-à-dire un homme ou une femme libre qui concourt à la réflexion commune en vue de décider de l'avenir de la cité, que de bénéficier du recul des expériences passées et d'avoir une claire conscience des potentialités et des contraintes de l'espace ?

C'est pourquoi ces deux disciplines figurent en bonne place dans la loi de 1882 qui institue l'école primaire obligatoire et gratuite. En effet, « faire des républicains » consiste avant tout à détacher les élèves d'une lecture déterministe de l'histoire dans laquelle les hommes sont les personnages d'un récit pré-écrit par une puissance supérieure et transcendante. En République, les citoyens prennent l'habitude de délibérer pour écrire en commun leur histoire et construire les espaces de leur vie quotidienne en combinant le développement, la protection et l'aménagement des territoires. Cela requiert chez eux une éducation solide, des qualités morales robustes et un usage permanent de la raison et de l'esprit critique.

L'histoire et la géographie sont enseignées dans nos écoles selon une méthode scientifique, sans cesse renforcée depuis le XIXe siècle, et qui vise à établir des faits éprouvés grâce à l'analyse critique des sources, d'enquêtes et de collectes d'informations. Par leur contenu comme par leur méthodologie, l'histoire et la géographie sont une école de vérité qui distingue ce qui relève de la croyance, et qui est un objet d'étude en soi, de ce qui relève de la science.

La Nation, qui est un « principe spirituel » reposant sur un sentiment d'appartenance à une histoire et à une communauté de destin, consacre l'apprentissage commun de ces deux disciplines à l'école. Les programmes d'histoire et de géographie, dans la limite du temps imparti par l'année scolaire, ne font par principe l'impasse sur aucune histoire et aucune géographie. L'histoire et la géographie ouvrent les élèves sur le monde et leur permettent de prendre conscience de l'altérité. En effet, la République porte un idéal d'universalité de l'être humain : citoyens de leur pays et de l'Union européenne, les Français n'en sont pas moins les frères en humanité de l'ensemble des habitants de la planète. Les jeux d'échelles nationale, européenne et mondiale leur apprennent à articuler les interactions croissantes entre les territoires.

La connaissance de l'histoire de la Nation, de la construction de l'État, de l'avènement de la République, du fondement de ses lois et de ses valeurs et de leur défense permet d'acquérir une culture commune et une histoire partagée. Elle permet aussi d'apprendre la citoyenneté, ses droits et de ses devoirs. L'esprit civique des élèves se développera d'autant plus que les enseignants identifient et explicitent les valeurs de la République par les programmes. Les programmes ont à cœur d'insister sur les combats d'hier et d'aujourd'hui nécessaires pour que triomphent les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité contre les cultures politiques autoritaires et totalitaires.

En histoire, les élèves apprennent à croiser les sources, à prendre du recul critique par rapport au savoir et à construire un récit argumenté.

En géographie, les élèves étudient l'application concrète des valeurs et des principes républicains à l'espace, prennent conscience des inégalités territoriales et développent leur capacité d'analyser et d'agir. La question du développement durable, qui invite à réfléchir sur la fraternité intergénérationnelle et les solidarités entre les territoires, est une dimension fondamentale de l'enseignement. Dès lors que l'espace est pensé

comme le résultat de l'action collective, la géographie conduit nécessairement à imaginer des futurs possibles et est en cela un acte de confiance en l'avenir.

En histoire-géographie, les élèves apprennent à regarder les paysages en géographes et en historiens, à développer une compréhension sensible et éclairée.

Enfin, ces enseignements permettent de dépasser les représentations et d'exercer l'esprit critique des élèves, par les compétences qu'ils développent, particulièrement les compétences « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » et « S'informer dans le monde du numérique ». L'éducation aux médias et à l'information est ainsi primordiale dans cette approche. Les élèves prennent peu à peu conscience de leur appartenance à la République dans laquelle ils sont des citoyens en formation et en construction, éclairés par la connaissance.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Histoire

LE TEMPS LONG DE LA CONSTRUCTION DE LA RÉPUBLIQUE EN FRANCE, DE L'ENRACINEMENT DE SES VALEURS, DE LA FABRIQUE DU CITOYEN

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémentaire	
CM1	Thème 3. Le temps de la Révolution et de l'Empire.
Collège	
Classe de quatrième	Thème 1. Le XVIIIe siècle. Expansions, Lumières et révolutions. Thème 3. Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle.

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée général	
Classe de première	Thème 1. L'Europe face aux révolutions.
Classe de terminale	Thème 2. Chapitre 3 et notamment le point de passage et d'ouverture : Charles de Gaulle et Pierre Mendès-France : deux conceptions de la République.
Lycée technologique	
Classe de première	Thème 1. Question obligatoire : l'Europe bouleversée par la Révolution française.
Lycée professionnel	
CAP	Thème 1. La France de la Révolution française à la Ve République : l'affirmation démocratique.
Classe de seconde	Thème 2. L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804).
Classe de terminale	Thème 2. Vivre en France en démocratie depuis 1945.

LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE, LA COMMUNAUTÉ NATIONALE, L'APPARTENANCE DES FRANÇAIS À LA FRANCE : LA QUESTION LAÏQUE ET LE TEMPS DU CHOIX

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémentaire	
CM2	Thème 1. Le temps de la République : – l'école primaire au temps de Jules Ferry ; – des Républiques, une démocratie : des libertés, des droits et des devoirs.

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Collège	
Classe de troisième	Thème 3. Françaises et Français dans une République repensée.
Lycée général	
Classe de première	Thème 3, chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain et particulièrement le point de passe et d'ouverture : 1905, la loi de séparation des Églises et de l'État : débats et mise en œuvre.
Enseignement de spécialité (première)	HGGSP, thème 1. Comprendre un régime politique, la démocratie. HGGSP, thème 5. Analyser les relations entre États et religion, la laïcité en France et dans le monde.
Lycée technologique	
Classe de première	Thème 3 et particulièrement le sujet d'étude consacré à l'instruction des filles sous la IIIe République avant 1914, le rôle républicain des institutrices.
Lycée professionnel	
CAP	La France de la Révolution à la Ve République.
Classe de première	Les repères : 1848, 1881-1882, 1884, 1901, 1919, 1936.
Classe de terminale	Thème 2 et particulièrement les points de repère : 1944, 1958, 1974, 1975.

DÉMOCRATIE, ÉTAT DE DROIT, DÉFENSE ET SÉCURITÉ NATIONALE : CONFORTER, AFFIRMER, PROTÉGER

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémen-taire	
CM2	Thème 3. La France, des guerres mondiales à l'Union européenne.
Collège	
Classe de troisième	Thème 1. L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945), notamment La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance. Thème 2. Le monde depuis 1945 et notamment Affirmation et mise en œuvre du projet européen.
Lycée général	
Classe de première	Thème 4. La Première Guerre mondiale, notamment les points de passage et d'ouverture du chapitre 1.
Classe de terminale	Thème 1 et notamment le chapitre 3 et le point de passage et d'ouverture : Juin 1940 en France : continuer ou arrêter la guerre. Thème 2 et son chapitre 3 consacré à la France : Une nouvelle place dans le monde, en insistant sur la dimension européenne. Thème 3, chapitre 2. Un tournant social, politique et culturel, la France de 1974 à 1988.
Enseigne-ment de spécialité (terminale)	HGGSP, thème 2. Faire la guerre, faire la paix. La France, une nation défendue, protégée, engagée.
Lycée techno-logique	
Classe de première	Thème 4. La Première Guerre mondiale et la fin des empires européens.
Classe de terminale	Thème 1. Totalitarismes et Seconde Guerre mondiale. Thème 3, la France de 1945 à nos jours : une démocratie particulièrement la guerre d'Algérie.

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée professionnel	
CAP	La France dans la construction européenne. Les valeurs de paix, de solidarité et de prospérité.
Classe de terminale	Thème 1. Le jeu des puissances dans les relations internationales depuis 1945 et notamment les repères suivants : 1954, le traité de Rome. Thème 2, notamment : 1992, ratification du traité de Maastricht.

Géographie

COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ ET LE FONCTIONNEMENT DU MONDE : COMMENT RETROUVER ET DIFFUSER LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE, LA CITOYENNETÉ ET LA LAÏCITÉ DANS UN ESPACE MONDIALISÉ ?

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémentaire	
CM2	Thème 2. Les réseaux, un citoyen connecté au monde.
Collège	
Classe de quatrième	Thème 2. Les mobilités humaines, *les comprendre et les analyser au prisme des valeurs de la République*.
Lycée général	
Classe de terminale	Thème 2. Coopérations et tensions dans la mondialisation, la France et son rayonnement.
Enseignement de spécialité (première)	HGGSP, thème 3. Étudier les divisions politiques du monde, *fronts et frontières de la France, de l'Europe et du monde*.

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée techno-logique	
Classe de terminale	Thème 3. Les lieux de l’influence française dans la mondialisation.
Lycée pro-fessionnel	
Classe de seconde	Thème 1. Des réseaux de production et d’échanges mondialisés, *les limites de la mondialisation.*

LES TERRITOIRES ET LEUR AMÉNAGEMENT : S’INSCRIRE EN TANT QUE CITOYENS PARMI LES ACTEURS DES TERRITOIRES DE LA RÉPUBLIQUE

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémen-taire	
CM2	Thème 3. Mieux habiter *les territoires de la République*.
Collège	
Classe de troisième	Thème 2. Aménager le territoire, *acteurs, enjeux, conflits*.
Lycée général	
Classe de première	Thème 1. Métropolisation. Thème 3. Les espaces ruraux, *Légitimité, responsabilité et décisions des acteurs dans les territoires de la République*.
Enseigne-ment de spécialité (terminale)	HGGSP, thème 4. Objet de travail conclusif *Le patrimoine français dans ses territoires : acteurs et postérité.*
Lycée techno-logique	
Classe de terminale	Thème 2. Des territoires inégalement intégrés dans la mondialisation, en fonction des décisions publiques.

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée professionnel	
Classe de première	Thème 1. La recomposition du territoire urbain en France, *exercer la citoyenneté dans un territoire de proximité*.

LES SOCIÉTÉS FACE AUX RISQUES : CHOIX ET ACTIONS HUMAINES, ENGAGEMENT COLLECTIF ET INDIVIDUEL, SOLIDARITÉ ET RÉSILIENCE DE LA SOCIÉTÉ

NIVEAUX	QUELQUES POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Élémentaire	
CM1	Thème 3. Satisfaire les besoins individuels et collectifs : *faire face aux risques alimentaires et sanitaires*.
Collège	
Classe de cinquième	Thème 3. Prévenir et s'adapter aux risques : *les « crises en chaîne » et la résilience de la société*.
Classe de troisième	Thème 2. Les territoires ultramarins français, *conforter la continuité territoriale et maîtriser les risques*.
Lycée général	
Classe de seconde	Thème 1. Sociétés et environnements, valorisation et protection par le citoyen.
Enseignement de spécialité (terminale)	HGGSP, thème 5. La construction d'une citoyenne environnementale et d'une société résiliente.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES*

Classe de CM2, histoire, thème 1 : Le temps de la République

FINALITÉS ET ENJEUX

Enseigner aux élèves comment l'École participe à la construction de la République et quelles en sont les implications sur l'École en France.

CE QUE LE PROFESSEUR DOIT SAVOIR

La République et son École publique sont laïques (loi de séparation de l'Église et de l'État). Comme l'École est gratuite et qu'elle a vocation à accueillir tous les enfants de France, elle n'impose aucune croyance. Les programmes dispensent des contenus fondés sur la science. Ils traitent de toutes les religions comme des faits historiques et sociaux (loi de 1882). Les personnels ont un devoir de neutralité politique et religieuse (loi Goblet de 1886). Les élèves peuvent exprimer leurs croyances ou leurs opinions politiques, mais jamais de manière ostentatoire afin de respecter les convictions de tous et le droit de croire, de croire à sa manière ou de ne pas croire (circulaire Jean Zay de 1936 et loi de 2004). L'instruction religieuse est de la responsabilité des familles : le jeudi était libéré pour laisser aux familles la possibilité de donner une instruction religieuse à leurs enfants. Aujourd'hui, il s'agit du mercredi. Une exception notable existe en Alsace-Moselle qui, allemande lors de la séparation des Églises et de l'État, demeure toujours sous le régime concordataire : l'État salarie les desservants des cultes et une instruction religieuse est possible pour les familles dans le cadre des horaires scolaires.

PRÉREQUIS

- Définition de « République » : organisation politique dans laquelle les citoyens délèguent le pouvoir à des représentants.
- Définition de « citoyen » par les droits et les devoirs politiques.
- Date de l'instauration de la IIIe République : septembre 1870.

COMPÉTENCE : COMPRENDRE UN DOCUMENT

- Comprendre le sens général d'un document.
- Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.

DOCUMENTS

- *École des petites orphelines*, musée de l'éducation nationale (Rouen).
- La Charte de la laïcité à l'École.

DÉROULEMENT (1 HEURE 30)

Activité 1
- Objectif : découvrir un enseignant et une salle de classe vers 1850.
- Le document 1 *École des petites orphelines* est présenté par l'enseignant. Il est ensuite décrit collectivement. L'enseignant trace des flèches au tableau et nomme ce qui est repéré par les élèves.
- Trace écrite : « En 1850, la maîtresse est une religieuse. Elle enseigne la lecture et la religion. De plus, il y a un signe religieux accroché dans la salle, le christ en croix. C'est ce que l'on appelle un crucifix ».

Activité 2
- Objectif : montrer ce qui a changé entre l'École de 1850 et l'École d'aujourd'hui. En déduire la neutralité religieuse des locaux, des personnels et la mixité.
- Les élèves répondent à la question : « Quels sont les points communs et les différences avec un enseignant et une classe d'aujourd'hui ? »
- Trace écrite : « En 1881 et 1882, la République instaure l'École laïque, gratuite et obligatoire. Une École privée religieuse et payante continue d'exister.
  L'École publique est neutre, c'est-à-dire laïque. Il n'y a donc pas de signes religieux et les professeurs ne doivent pas dire leur religion pour permettre à chacun de croire, de croire à sa manière ou de ne pas croire. »

Classe de cinquième, géographie, thème 3 : L'environnement, du local au planétaire

FINALITÉS ET ENJEUX

Par un choix d'études de cas contextualisées et à différentes échelles, le thème montre la capacité des citoyens à aménager et protéger les espaces.

Les élèves sont confrontés à la complexité et à la dimension systémique des défis des sociétés mises en tension, entre la volonté de développer les territoires et la nécessité de s'adapter aux bouleversements environnementaux.

La réflexion sur la diversité des acteurs, sur les conflits d'intérêts ou d'usages, sur les stratégies de partenariats entre dans la formation du futur citoyen écoresponsable éclairé.

Les notions abordées et approfondies sont diverses : corrélation, causalité, environnement, développement, risque, vulnérabilité, prévention, adaptation, résilience, équité, solidarité. En termes de compétences, au-delà de celles qui sont spécifiquement liées à la géographie, ce thème permet la confrontation de positions et d'opinions parfois contradictoires ou opposées, à la fois sur le terrain et entre les différentes échelles. C'est une éducation à l'esprit critique et à la prise de conscience de la complexité du choix.

DÉROULEMENT (2 HEURES)

Les élèves abordent l'étude de cas à partir des documents, de sources et de natures variées. Cette diversité permet de prendre en compte les besoins différenciés. Le travail d'exploitation et de croisement des données se prête à la collaboration/coopération, avec différentes modalités d'enseignement dans les classes. Pour faire apparaître une lecture de la situation, la production peut se présenter sous forme schématique. La réflexion peut être prolongée à l'aide de scénarios prospectifs répartis en propositions souhaitable, soutenable, acceptable.

DOCUMENTS

- C'est pas sorcier, 2015 : « les conséquences de l'érosion sur le littoral aquitain ».
- Journal télévisé du 15 juin 2012 : « La Polynésie française menacée par la montée des océans ».

Première technologique, thème 1, sujet d'étude : Lyon, les mutations d'une métropole

FINALITÉS ET ENJEUX

Ce thème permet d'aborder le « vivre et décider » ensemble sur un même territoire et d'éprouver les valeurs de la République.

À travers l'étude d'un territoire de proximité, l'analyse des mutations de la métropole de Lyon fait comprendre le rôle des différents acteurs dans les prises de décisions, les enjeux et les conflits pour aménager le territoire dans le cadre de la mondialisation.

DÉROULEMENT (2 HEURES)

L'objectif de la séquence est de faire travailler les élèves sur l'engagement des citoyens dans un espace politique, et d'adopter une posture critique sur les sources numériques mobilisées. Au préalable, l'enseignant remobilise les notions de métropole et métropolisation traitées dans la question obligatoire.

Les élèves peuvent travailler en groupe pour comprendre comment les citoyens participent aux mutations de leur ville par leur engagement. Pour cela, le professeur propose de travailler sur l'un des trois territoires en mutation : la Confluence, la Part-Dieu, ou un territoire de banlieue en mutation. Les élèves établissent un diagnostic à partir d'un dossier documentaire pour identifier les enjeux économiques et sociaux de l'aménagement du territoire (population, emploi, habitat, mobilités) et les acteurs publics et privés des décisions. Puis, dans un second temps, les élèves sont amenés à se questionner sur la participation des citoyens à la prise de décision (à travers des associations, des groupes de travail mis en place par la Métropole par exemple), et à identifier les apports de la participation citoyenne à l'aménagement du territoire (recherche de l'égalité). Les élèves utilisent des sites Internet identifiés par l'enseignant pour rechercher ces informations. Cela permet d'évaluer les compétences numériques et l'éducation aux médias et à l'information.

DOCUMENTS

• Pour identifier le territoire :
https://www.grandlyon.com/projets/projets-urbains.html

• Pour identifier les axes d'intervention des citoyens :
https://www.grandlyon.com/projets/participation-du-public.html

• Sur les mutations de la Part-Dieu :
https://www.urbanews.fr/2017/10/19/52544-lyon-part-dieu-6-annees-de-travaux-pour-une-metamorphose-ambitieuse/

• Sur les mutations du quartier Confluence :
https://www.lyon-france.com/La-metropole-et-sa-region/Les-quartiers-de-Lyon/la-confluence

Terminale professionnelle, thème 2 : Vivre en France en démocratie depuis 1945

FINALITÉS ET ENJEUX

Étudier un événement – la création du baccalauréat professionnel en 1985 – en l'inscrivant dans le temps long des évolutions du dispositif français de formation professionnelle, le situer dans le contexte de démocratisation de l'enseignement, de professionnalisation et d'insertion ; confronter le savoir acquis avec le vécu de l'élève.

DÉROULEMENT

Analyser la décision de créer un nouveau diplôme : le baccalauréat professionnel dans le contexte de croissance du chômage, d'extension massive de la scolarisation, d'apparition de nouvelles méthodes d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre.

Situer cet évènement dans le temps long de la démocratisation en établissant des liens avec les acquis de la classe de première (hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises, XIXe – première moitié du XXe siècle) et avec les évolutions récentes du monde du travail.

DOCUMENTS

- Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels.
- Graphique « diplôme le plus élevé obtenu selon la tranche d'âge en 2018 ; Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur » ; ENS Lyon - Barbara Mettetal, publié le 01/09/2020.
- Vidéo : « Emploi : le diplôme fait la différence chez les jeunes », Journal télévisé France 2 du 15 mai 2018 (1'33).
- Communiqué de presse du Conseil national du numérique du 8 septembre 2020 : « 15 recommandations stratégiques pour une France numérique plus diversifiée, inclusive – créer

un baccalauréat professionnel dédié au métier de développeur [Recommandation 4] ».

ÉVALUATION

- Mémoriser des repères (niveaux première et terminale) :
  - 1881-82 : lois Ferry (décret de création des premières écoles nationales professionnelles) ;
  - 1919 : loi Astier sur l'enseignement technique ;
  - 1936 : Front populaire : lois sociales et réformes de Jean Zay ;
  - 1975 : réforme Haby (création des lycées d'enseignement professionnel) ;
  - 1985 : création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels.

- Raconter un évènement (la création du baccalauréat professionnel) en argumentant sur sa portée historique.

LANGUES VIVANTES

→ *TRANSMETTRE*

Les enseignements de langues vivantes apportent une contribution essentielle et décisive à la promotion des valeurs de la République, à leur explicitation fine, à des éclairages diversifiés, qui favorisent leur compréhension et donc l'adhésion des élèves, pour bien réussir leur éducation de citoyens. L'apprentissage et la connaissance d'une diversité de langues sont au fondement des enseignements humanistes : comprendre l'autre dans sa langue et, réciproquement, en être compris dans la sienne, constitue le socle du respect d'autrui et de l'idéal de paix entre les peuples. Les enseignements de langues vivantes ont certes pour objet l'acquisition de compétences de communication mais ils sont surtout une école de l'altérité et de ses complexités.

La langue est le premier véhicule des concepts, des représentations, des sensibilités et elle les modèle, les nourrit et les modifie, souvent au fil de sa propre évolution, à laquelle contribue la rencontre des autres langues. L'attention linguistique, affutée par la pratique de langues différentes et leur approche comparative, fait prendre conscience des invariants, des emprunts et des écarts entre systèmes linguistiques, et de la mise en

contexte toujours nécessaire ; elle rend également plus sensible aux nuances et aux inflexions lexicales et syntaxiques, et exerce à les apprécier.

L'enseignement des langues – et en langue – confère à chaque langue étudiée une égale dignité.

Par des pratiques langagières diversifiées, cet enseignement améliore la maîtrise acquise par l'élève et favorise également une éthique de dialogue et de respect.

Le pas de côté, le décentrement auxquels invite l'apprentissage des langues permettent une mise en perspective critique, c'est-à-dire réfléchie et raisonnée, des choix historiques propres à chaque culture, civilisation ou pays et de ce qui les motive. Cette approche par comparaison et confrontation ouvre la porte à un véritable échange interculturel dans lequel se révèlent et s'apprivoisent des modes de vie et d'organisation sociale, des systèmes politiques, des modèles de citoyenneté différents.

À mieux connaître les autres à travers leur langue et leur culture, on apprend donc à se connaître mieux soi-même, en multipliant les points de vue et les éclairages qui confortent cette connaissance, libèrent des préjugés et permettent d'enrichir un dialogue interculturel, plus difficile sans doute, mais plus riche et plus satisfaisant qu'une juxtaposition de cultures cloisonnées qui se côtoient dans une relative indifférence les unes aux autres.

À cet égard, si les fondements de la laïcité « à la française » sont incontestablement spécifiques à notre République (au point que, dans certaines langues, il est difficile de trouver une traduction ou un équivalent au terme de laïcité) et trouvent leur ancrage dans l'histoire particulière de la France, cette laïcité, loin de supposer une éviction des faits religieux hors de la sphère scolaire, permet bien au contraire une intégration pacifiée de leur pluralité. Les faits religieux sont des faits de civilisation qui ont modelé, informé et nourri les langues elles-mêmes et constituent une part essentielle de leur fond culturel, qui s'exprime de manières diverses, dans la littérature ou dans les arts en général.

Enseigner les langues de manière laïque, c'est-à-dire dans le respect de la singularité des cultures (par exemple, expliciter les références à un texte fondateur, étudier un tableau ou une œuvre musicale à thème religieux, expliquer la fonction d'un lieu de culte ou le sens de l'architecture d'un édifice cultuel, en éclairer le vocabulaire ornemental, etc.), c'est offrir aux élèves en héritage

partagé, quelles que soient leurs croyances et leurs convictions, le patrimoine universel de l'humanité sans leur en interdire quelque dimension que ce soit.

C'est par là même rendre désirables – pour tous les élèves – les valeurs nationales communes qui, grâce à cet enrichissement de soi et ce partage avec les autres, leur donneront les moyens d'un vivre-ensemble épanoui et respectueux. Les contenus et les méthodes des enseignements des langues vivantes concourent à cet effort commun.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

L'enseignement des langues vivantes permet l'enseignement des valeurs de la République, de la laïcité et contribue à la formation du citoyen par trois aspects essentiels :
- les méthodes, les démarches, les pratiques, les activités ;
- l'approche interculturelle qui implique un décentrement pour mieux comprendre autrui et soi-même ;
- les contenus culturels.

Les deux premiers points, communs à tous les programmes, sont ici regroupés.

Parmi les contenus culturels, sont mentionnés, par niveau, ceux qui sont particulièrement propices à la transmission de ces valeurs.

NIVEAUX	POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Tous niveaux, voie générale et techno-logique et voie profes-sionnelle	**Méthode/Organisation de l’enseignement et activités des élèves** – Interaction. – Prise d’initiative personnelle et collective, autonomie. – Pratique en classe d’une démarche distanciée et nuancée. – Exercice du sens critique et esthétique. – Démarche de projet. – Corrélation d’informations diverses, lecture de l’implicite. – Pratique de la médiation. – Pratique de l’oral : prise de parole, jeux de rôles, débats. – Usage raisonné des médias : journal, radio, site Web. – Conférences, rencontres, partenariats, stages. – Croisement des disciplines.
	Approche interculturelle – Ouverture d’esprit et interrogation des stéréotypes. – Rencontre de locuteurs natifs, voyages, échanges. – Comparaison des langues. – Projets inter-langues.
Cycle 3	**Thématiques propices** – La personne et la vie quotidienne. – Repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée.
Cycle 4	**Thématiques propices** – École et société. – Rencontres avec d’autres cultures. – Langages.
Seconde générale et techno-logique	***L’art de vivre ensemble*** **Axes culturels propices** – Vivre entre générations. – Le passé dans le présent. – Sport et société. – Ou tout autre axe culturel du programme, à la condition que les élèves soient dans une démarche de recherche, réflexion, mise en relation, prise de responsabilité, nuance.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle terminal de la voie générale et technologique	***Gestes fondateurs et mondes en mouvement*** **Axes culturels propices** – Identités et échanges. – Espace privé et espace public. – Citoyenneté et mondes virtuels. – Fictions et réalités. – Art et pouvoir. – Territoire et mémoire. – Diversité et inclusion. – Ou tout autre axe culturel du programme, à la condition que les élèves soient dans une démarche de recherche, réflexion, mise en relation, prise de responsabilité, nuance.
Enseignements de spécialité	**Thématiques particulièrement propices**
Classe de première	Rencontres (anglais, corse, créole), Circulation des hommes et circulation des idées (espagnol, occitan), Pouvoirs et contre-pouvoirs (italien), Les formes du collectif (breton), Partage (catalan), Représentations et expressions de la mémoire (allemand).
Classe de terminale	Voyages : circulation des hommes et des idées (allemand), Dominations et insoumissions (espagnol), L'engagement (créole), Arts et débats d'idées (anglais), Identité, altérité (tahitien), *Laboratorio italiano* (italien), Débats, conflits, défis (catalan), etc. Ou tout autre thème abordé dans une démarche de renforcement de l'autonomie et du travail de recherche, de développement du sens critique, ainsi que d'approfondissement d'œuvres littéraires ou de documents variés.
Lycée professionnel	Parmi les savoirs culturels propres au(x) pays des langues pratiquées par les élèves (partie du programme intitulée « Thèmes d'étude pour l'acquisition des repères culturels et savoirs lexicaux associés ») se prête particulièrement à cette réflexion le travail sur les thèmes suivants : symboles nationaux, institutions et systèmes politiques, fêtes et coutumes, grands événements et figures historiques, œuvres artistiques emblématiques, monuments patrimoniaux, lieux symboliques, médias, système éducatif, usages et règles de savoir-vivre (codes et formules de politesse, habitudes et modes de vie), etc.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

La discipline langues vivantes étant par nature plurielle, les exemples de séquences ou de séances concernant la transmission des valeurs de la République, de la citoyenneté et de la laïcité sont nombreuses et diverses.

Aussi est-il proposé aux professeurs de langues de se rendre sur Éduscol[1] pour consulter tout un ensemble d'exemples et suggestions de séquences, de séances, de pratiques, de projets et d'objets d'étude. Ces exemples les invitent à aborder avec leurs élèves, dans une approche d'ouverture et une démarche interculturelle, les questions relatives aux valeurs de la République, de la laïcité et de la citoyenneté.

Explicitement corrélés aux thèmes et axes des programmes d'enseignement de langues vivantes, les exemples proposés sont extraits :
– soit des ressources nationales d'accompagnement à la mise en œuvre des programmes disponibles sur Éduscol[2] ;
– soit du catalogue des pratiques pédagogiques valorisées par les académies et recensées dans Édubase[3].

Si, dans leur majorité, les ressources en question ont à l'origine été conçues en référence à une langue particulière et à un certain niveau de classe, elles sont pour la plupart transférables à d'autres langues et adaptables à d'autres niveaux de classe.

Les propositions sont présentées en six rubriques :
1. Respecter autrui – Accepter et accueillir la différence et la diversité – Lutter pour l'inclusion, contre les discriminations et le harcèlement.
2. Vivre et agir ensemble.
3. Enseigner et renforcer l'égalité filles-garçons/femmes-hommes.
4. S'informer de manière éclairée et responsable et développer son esprit critique.
5. Enseigner la citoyenneté et développer le sens de l'engagement.
6. Identifier les traces et comprendre la place du religieux dans la vie quotidienne et la culture commune.

---

1 https://eduscol.education.fr/media/8087/download

2 et accessibles via le portail https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes

3 et accessibles via le moteur de recherche https://edubase.eduscol.education.fr/

LETTRES

→ *TRANSMETTRE*

La première contribution du français à la transmission des valeurs de la République est celle qui concerne la maîtrise de la langue. En deçà même d'un patrimoine culturel commun qui s'adresse à la totalité de la personne, intelligence, empathie, imagination et créativité, la discipline permet aux élèves de s'exprimer précisément, justement et dans une langue commune qui leur permet de se faire entendre, contre toutes les assignations à une position familiale ou sociale qui priverait l'élève de sa liberté. Le français est par là le levier d'une inscription dans la cité : le premier bien commun que transmet l'École, c'est ainsi la langue elle-même.

Une langue communément compréhensible, facteur d'harmonie sociale, est le socle de notre vie collective. La langue détermine l'inscription des élèves dans la Nation. Les compétences fondamentales d'expression écrite et orale, qui ont un rôle central dans la discipline, ouvrent alors la possibilité pour les élèves de s'inscrire dans le débat général qui est la condition de la citoyenneté républicaine, et d'y faire entendre une voix personnelle et éclairée. En outre, en apprenant à interpréter les mots des autres, l'élève est amené à prendre conscience

de la pluralité des discours qui constituent la cité et sa vie politique. L'ambiguïté de la fable, la polyphonie du roman, le dialogue du théâtre, la polysémie de la poésie sont autant d'invitations à considérer la complexité des êtres, des situations et des discours. En découvrant le style des différents auteurs qu'il lit et étudie, il peut apercevoir la liberté offerte à chacun de s'affirmer dans sa façon de dire et de se dire : la subtilité des tonalités chez La Fontaine, l'ironie de Voltaire, l'amplitude syntaxique de Montaigne sont autant de manières d'appréhender et de penser, dans le flux de la langue, la complexité du monde. L'élève prend conscience de la diversité des identités qui existent autour de lui et dans l'histoire, de la multiplicité des opinions qui ont pu se faire entendre et de l'intérêt qu'il y a à réfléchir sur ses goûts et ses valeurs.

De la même façon, comprendre le fonctionnement de la langue, la façon dont elle peut exercer un pouvoir ou structurer une réflexion apparaît comme une compétence indispensable pour le citoyen que deviendra l'élève, pour lui permettre de développer son esprit critique et son jugement personnel et d'entrer au mieux dans le débat démocratique. Le travail d'identification et de distance à l'œuvre dans l'expérience de lecteur, que la discipline développe et accompagne, favorise la prise de distance critique avec ses idées et celles des autres.

L'histoire littéraire permet également de considérer la diversité des époques et des sociétés dans lesquelles les œuvres s'inscrivent : non pour dissoudre dans le relativisme les enjeux éthiques, mais pour apprendre à penser au-delà des seules conventions de son milieu ou de son temps et appréhender l'universel humain qui transcende les époques et les continents. En ce sens, ce n'est pas l'homogénéité d'un corpus littéraire intégralement et exclusivement au service des valeurs de la République que vise le cours de français, à travers quelques figures emblématiques, mais bien plutôt la diversité des voix et des discours, et le dialogue qui se noue entre eux : loin de forcer les consciences ou d'imposer des leçons de civisme, la discipline travaille à une appropriation effective de la condition de l'homme et de la vie commune ; elle pose, à travers les œuvres qu'elle fait découvrir, des questions vives aussi bien sociales et morales que politiques, notamment parce que la place et le rôle de l'individu dans la cité sont interrogés, directement ou indirectement, par les œuvres littéraires. Les auteurs proposés à la lecture des élèves sont autant de consciences qui ont trouvé des mots singuliers pour faire voir et comprendre le monde et les hommes à leurs semblables : Rabelais pense, dans l'élan d'un appétit de savoir

gigantesque, la place de chacun dans le temps comme dans la cité ; Montaigne a pensé la diversité dans un monde devenu ouvert, et le nécessaire respect des civilisations ; les moralistes ont confronté conduite individuelle et conduite sociale, tant pour dénoncer le théâtre du monde que pour proposer une juste articulation entre les exigences intimes et le respect des autres ; Montesquieu, Condorcet, Voltaire, Rousseau, Diderot, Julie de Lespinasse ont constitué, par le conte comme par l'essai, un faisceau de pensées qui déterminent la pensée politique de la France ; Benjamin Constant et Madame de Staël ont construit, par leurs œuvres comme par leurs actes, le souci de la liberté de pensée et d'expression et une conscience européenne… L'itinéraire des écrivains, souvent peu linéaire – on pense à Hugo, traversé par des idées royalistes, républicaines ou socialistes – confronte les élèves à la complexité des choix politiques, et les conduit à entrer dans une réflexion qui peut pleinement se faire entendre dans l'espace de la République. C'est en particulier la découverte et l'étude de la littérature d'idées qui doit permettre aux élèves d'élaborer progressivement leur réflexion en leur montrant comment ils peuvent affiner leurs points de vue et développer de façon rigoureuse et précise leurs arguments.

Au collège comme dans les lycées généraux et technologiques, les programmes enseignent une histoire littéraire qui, de l'humanisme à nos jours en passant par les Lumières, confronte les élèves à l'émancipation progressive des dogmes qu'a connue et que permet la littérature. En effet, si les auteurs continuent de rendre compte de leurs écrits, c'est bien devant les tribunaux civils et plus devant les juridictions ecclésiastiques, moins au nom de leur liberté de penser et de s'exprimer qu'au nom du respect de la liberté des autres fixée par la loi. L'histoire littéraire traverse aussi des périodes, parfois plus récentes, où la littérature française a pu constituer le seul espace de liberté et de circulation des valeurs humaines et démocratiques dans la nuit de l'histoire : ainsi de la littérature de la Résistance, régulièrement étudiée dans les classes de collège et de lycée.

La liberté même de l'interprétation, fondamentale dans l'expérience de la lecture, et le respect des droits du texte qu'il s'agit de ne pas trahir, conduisent à éprouver et accepter la diversité des points de vue et la nécessité d'un cadre réglé pour laisser cohabiter les différentes perspectives que l'on peut avoir sur le monde et ses règles. La rencontre des œuvres permet en effet d'enrichir l'imaginaire, de développer des qualités d'empathie et de faire un retour réflexif sur les émotions éprouvées. En ce sens, c'est parce qu'elle développe une culture

de la sensibilité autant que du jugement que la discipline peut faire entendre l'enjeu de la règle commune et conduire à un engagement véritable de l'élève.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Le programme de cycle 3, puis celui de collège, par leur visée anthropologique, permettent d'accompagner les élèves dans leur évolution et plus particulièrement dans leur compréhension des valeurs de la République ; au lycée, c'est l'approfondissement des compétences de réflexion et d'argumentation qui semble préparer au mieux les élèves à leur vie de citoyens.

Les programmes de français, tant au collège qu'au lycée professionnel, par les questions à la fois anthropologiques et littéraires qui les structurent, permettent aux élèves d'aborder les œuvres et les textes selon l'angle d'interrogations sur eux-mêmes, sur le rapport à autrui, sur la condition humaine et les conditions de la vie commune. Le cours de français au collège contribue ainsi de manière essentielle à former chez les élèves une véritable intelligence du monde, d'eux-mêmes et d'autrui, à donner chair et sens aux principes qui fondent la République et à nourrir une intelligence du cœur sans laquelle ils risquent toujours de rester formels et abstraits.

Au lycée général et technologique, si les programmes, organisés en objets d'étude définis par le croisement d'un genre et d'une période, placent des œuvres au centre du travail des élèves en seconde et en première, les parcours qui les accompagnent par leurs intitulés dessinent une perspective principale. Les questions esthétiques sont ainsi presque systématiquement articulées à des enjeux d'ordre éthique, anthropologique ou sociologique. Les valeurs de la République sont ainsi évidemment mobilisées particulièrement pour ce qui concerne l'objet d'étude littérature d'idées, mais elles ne se limitent pas à ce périmètre.

NIVEAUX	POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle 3	– Héros/héroïnes et personnages. – La morale en questions. – Se découvrir, s’affirmer dans le rapport aux autres.
Collège	
	Vivre en société, participer à la société
Classe de cinquième	Avec autrui : familles, amis, réseaux
Classe de quatrième	Individu et société : confrontations de valeurs ?
Classe de troisième	Dénoncer les travers de la société
	Agir sur le monde
Classe de cinquième	Héros/héroïnes et héroïsmes
Classe de quatrième	Informer, s’informer, déformer ?
Classe de troisième	Agir dans la cité : individu et pouvoir
	Regarder le monde, inventer des mondes
Classe de quatrième	La fiction pour interroger le réel

NIVEAUX	POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée	
Enseigne-ments communs	
Classe de seconde	La littérature d’idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle
Classe de première	2020-2021 : – Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves* ; parcours : individu, morale et société ; – Stendhal, *Le Rouge et le Noir* ; parcours : le personnage de roman, esthétiques et valeurs ; – Marguerite Yourcenar : *Mémoires d’Hadrien* ; parcours : soi-même comme un autre ; – Montaigne, *Essais*, « Des Cannibales », I, 31 ; « Des Coches », III, 6 [translation en français moderne autorisée] ; parcours : notre monde vient d’en trouver un autre ; – Montesquieu, *Lettres persanes* ; parcours : le regard éloigné. 2021-2022 : – La Bruyère, *Les Caractères*, livres V à X ; parcours : la comédie sociale (G) ou La Bruyère, *Les Caractères*, livre XI « De l’Homme » ; parcours : peindre les Hommes, examiner la nature humaine (T) ; – Olympe de Gouges, *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (du préambule au postambule) ; parcours : écrire et combattre pour l’égalité.
Enseigne-ment de spécialité humanités, littérature et philoso-phie	Les contenus d’enseignement se répartissent en quatre semestres, chacun centré sur une grande dimension de la culture humaniste, donc sur l’un des objets des études rassemblées sous le nom d’humanités. Le programme donne ainsi toute sa place à l’articulation de la personne et du citoyen : 1. la parole, ses pouvoirs, ses fonctions et ses usages ; 2. les diverses manières de se représenter le monde et de comprendre les sociétés humaines ; 3. la relation des êtres humains à eux-mêmes et la question du moi ; 4. l’interrogation de l’humanité sur son histoire, sur ses expériences caractéristiques et sur son devenir.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Lycée professionnel Seconde professionnelle et CAP	***Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence (seconde) ou Se dire, s'affirmer, s'émanciper (CAP)*** Les élèves apprennent à travers différents genres à repérer les procédés de l'éloquence, à les analyser et à les mettre en pratique. Ces objectifs ne peuvent être dissociés de la découverte du sens des textes. Distinguer les formes, les codes et les pratiques de toute prise de parole et les expérimenter est nécessaire pour les élèves qui, en classe, en société ou dans le cadre de la vie professionnelle, ont à s'exprimer. ***S'informer, informer : les circuits de l'information (seconde) ou S'informer, informer, communiquer (CAP)*** **Finalités et enjeux :** – se repérer dans un flux de données et en extraire une information ; – apprendre à questionner : vérifier les sources, croiser les points de vue, appréhender le processus de construction de l'information ; – produire et diffuser de l'information de manière responsable. L'objet d'étude vise à présenter et analyser la complexité du paysage médiatique. Internet, les réseaux sociaux, l'information en continu démultiplient les possibilités d'échanges et de partage des connaissances à l'échelle mondiale, mais risquent aussi d'enfermer dans une posture de consommateur de l'information qu'il convient de mettre en question. Recevoir une information, c'est d'abord identifier, interroger, comparer les sources et les points de vue. Dans cette démarche, l'objet d'étude doit permettre d'analyser les différents processus de construction de l'information, ses contextes et ses supports. L'élève apprend à distinguer et à hiérarchiser l'information en fonction des émetteurs, des canaux et des dispositifs qui les légitiment ou non. Dès lors que chacun est susceptible de produire et de diffuser de l'information, il importe que les élèves prennent la mesure de leurs nouvelles responsabilités (authenticité, rigueur et pertinence des énoncés, respect d'autrui et protection de leur vie privée). L'objet d'étude conduit à s'intéresser à la forme, aux supports, à la correction de la langue, en tenant compte de toutes les composantes d'une situation d'énonciation. Le français contribue ainsi à l'acquisition de compétences transversales qui peuvent être mobilisées dans des travaux interdisciplinaires.

NIVEAUX	POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
	Mise en œuvre : La variété des supports permet de mettre en place des activités de lecture et de confrontation, de décodage de l’information comme d’analyse de toutes les formes de la communication journalistique. Les travaux oraux et écrits des élèves sont, au fil de leurs reprises et améliorations, l’occasion d’une prise de conscience : les élèves mesurent l’écart entre leurs premières propositions et la construction progressive d’une information réfléchie. **Progression et interdisciplinarité :** L’objet d’étude s’articule avec l’éducation aux médias et à l’information, question transversale du programme d’enseignement moral et civique.
Classe de terminale	***Vivre aujourd’hui : l’humanité, le monde, les sciences et la technique.***

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Lycée général : entraînement à la dissertation après l’éventuelle étude de *Candide* de Voltaire, parcours éventuel Les Lumières et l’esprit de progrès[1]

- Un exemple de parcours (« Une parole militante : pouvoir et tyrannie ») à partir de l’étude de l’œuvre de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*[2] :

Texte 1 :
Ronsard, *Institution pour l’adolescence du Roi très chrétien Charles IX de ce nom*, 1562
[Ronsard écrit ce poème pour le jeune Charles IX, alors sous la régence de sa mère, Catherine de Médicis.]

1 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/23/3/RA20_Lycee_G_1_FRA_Dissertation-Candide_1292233.pdf

2 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/95/5/RA19_Lycee_GT_1_FRA_groupement-texte-complementaire_proposition-corpus_1160955.pdf

[...] Aussi pour être Roi vous ne devez penser
Vouloir comme un tyran vos sujets offenser.
De même notre corps votre corps est de boue.
Des petits et des grands la Fortune se joue :
Tous les règnes mondains se font et se défont,
Et au gré de Fortune ils viennent et s'en vont,
Et ne durent non plus qu'une flamme allumée,
Qui soudain est éprise, et soudain consumée.
Or, Sire, imitez Dieu, lequel vous a donné
Le sceptre, et vous a fait un grand Roi couronné,
Faites miséricorde à celui qui supplie,
Punissez l'orgueilleux qui s'arme en sa folie :
Ne poussez par faveur un homme en dignité,
Mais choisissez celui qui l'a bien mérité :
Ne baillez pour argent ni états ni offices,
Ne donnez aux premiers les vacants bénéfices,
Ne souffrez près de vous ni flatteurs ni vanteurs :
Fuyez ces plaisants fols qui ne sont que menteurs,
Et n'endurez jamais que les langues légères
Médisent des seigneurs des terres étrangères.
Ne soyez point moqueur, ni trop haut à la main,
Vous souvenant toujours que vous êtes humain :
Ne pillez vos sujets par rançons ni par tailles,
Ne prenez sans raison ni guerres ni batailles :
Gardez le vôtre propre, et vos biens amassez :
Car pour vivre content vous en avez assez.
S'il vous plait vous garder sans archer de la garde,
Il faut que d'un bon œil le peuple vous regarde,
Qu'il vous aime sans crainte : ainsi les puissants Rois
Ont conservé le sceptre, et non par le harnois.
Comme le corps royal ayez l'âme royale,
Tirez le peuple à vous d'une main libérale,
Et pensez que le mal le plus pernicieux
C'est un Prince sordide et avaricieux.
Ayez autour de vous personnes vénérables,
Et les oyez parler volontiers à vos tables [...]

Texte 2 :
Corneille, *Cinna*, acte IV, scène 2, 1641
[À la fin de la pièce, Auguste apprend la conjuration menée par Cinna qui vise à le tuer. S'adressant à soi-même sous son nom d'Octave (Auguste est son nom d'empereur), il revient sur son passé en livrant une réflexion sur l'exercice du pouvoir, ici en proie au doute le plus vif. La tragédie conduit ainsi, dans l'acte suivant, à élaborer la figure d'un bon prince, qui s'oppose en tout point au tyran.]

Rentre en toi-même, Octave, et cesse de te plaindre.
Quoi ! tu veux qu'on t'épargne, et n'as rien épargné !
Songe aux fleuves de sang où ton bras s'est baigné,
De combien ont rougi les champs de Macédoine,
Combien en a versé la défaite d'Antoine,
Combien celle de Sexte, et revois tout d'un temps
Pérouse au sien noyée, et tous ses habitants ;
Remets dans ton esprit, après tant de carnages,
De tes proscriptions les sanglantes images,
Où toi-même, des tiens devenu le bourreau,
Au sein de ton tuteur enfonças le couteau :
Et puis ose accuser le destin d'injustice,
Quand tu vois que les tiens s'arment pour ton supplice,
Et que par ton exemple à ta perte guidés,
Ils violent des droits que tu n'as pas gardés !
Leur trahison est juste, et le Ciel l'autorise :
Quitte ta dignité comme tu l'as acquise ;
Rends un sang infidèle à l'infidélité,
Et souffre des ingrats après l'avoir été.
Mais que mon jugement au besoin m'abandonne !
Quelle fureur, Cinna, m'accuse et te pardonne ?
Toi, dont la trahison me force à retenir
Ce pouvoir souverain dont tu me veux punir,
Me traite en criminel, et fait seule mon crime,
Relève pour l'abattre un trône illégitime,
Et d'un zèle effronté couvrant son attentat,
S'oppose, pour me perdre, au bonheur de l'État !
Donc jusqu'à l'oublier je pourrais me contraindre !
Tu vivrais en repos après m'avoir fait craindre !
Non, non, je me trahis moi-même d'y penser :
Qui pardonne aisément invite à l'offenser ;
Punissons l'assassin, proscrivons les complices.
Mais quoi ? toujours du sang, et toujours des supplices !
Ma cruauté se lasse, et ne peut s'arrêter ;
Je veux me faire craindre, et ne fais qu'irriter.
Rome a pour ma ruine une hydre trop fertile :
Une tête coupée en fait renaître mille,
Et le sang répandu de mille conjurés
Rend mes jours plus maudits, et non plus assurés.
Octave, n'attends plus le coup d'un nouveau Brute,
Meurs, et dérobe-lui la gloire de ta chute ;
Meurs : tu ferais pour vivre un lâche et vain effort,
Si tant de gens de cœur font des vœux pour ta mort,
Et si tout ce que Rome a d'illustre jeunesse
Pour te faire périr tour à tour s'intéresse ;
Meurs, puisque c'est un mal que tu ne peux guérir ;
Meurs enfin, puisqu'il faut ou tout perdre, ou mourir.

La vie est peu de chose, et le peu qui t'en reste
Ne vaut pas l'acheter par un prix si funeste.
Meurs ; mais quitte du moins la vie avec éclat.

Texte 3 :
Montesquieu, *De l'esprit des lois*, 1748

LIVRE III. Des principes des trois gouvernements.
CHAPITRE IX. Du principe du gouvernement despotique.

Comme il faut de la vertu dans une république et dans une monarchie de l'honneur, il faut de la CRAINTE dans un gouvernement despotique : pour la vertu, elle n'y est point nécessaire ; et l'honneur y serait dangereux.

Le pouvoir immense du prince y passe tout entier à ceux à qui il le confie. Des gens capables de s'estimer beaucoup eux-mêmes seraient en état d'y faire des révolutions. Il faut donc que la crainte y abatte tous les courages et y éteigne jusqu'au moindre sentiment d'ambition.

Un gouvernement modéré peut, tant qu'il veut et sans péril, relâcher ses ressorts. Il se maintient par ses lois et par sa force même. Mais lorsque, dans le gouvernement despotique, le prince cesse un moment de lever le bras ; quand il ne peut pas anéantir à l'instant ceux qui ont les premières places, tout est perdu : car le ressort du gouvernement, qui est la crainte, n'y étant plus, le peuple n'a plus de protecteur.

CHAPITRE X. Différence de l'obéissance dans les gouvernements modérés, et dans les gouvernements despotiques.

Dans les états despotiques, la nature du gouvernement demande une obéissance extrême ; et la volonté du prince, une fois connue, doit avoir aussi infailliblement son effet, qu'une boule jetée contre une autre doit avoir le sien.

Il n'y a point de tempérament, de modification, d'accommodements, de termes, d'équivalents, de pourparlers, de remontrances ; rien d'égal ou de meilleur à proposer. L'homme est une créature qui obéit à une créature qui veut.

On n'y peut pas plus représenter ses craintes sur un événement futur, qu'excuser ses mauvais succès sur le caprice de la fortune.

Le partage des hommes, comme des bêtes, y est l'instinct, l'obéissance, le châtiment.

Il ne sert de rien d'opposer les sentiments naturels, le respect pour un père, la tendresse pour ses enfants et ses femmes, les lois de l'honneur, l'état de sa santé ; on a reçu l'ordre, et cela suffit.

En Perse, lorsque le roi a condamné quelqu'un, on ne peut plus lui en parler, ni demander grâce. S'il était ivre ou hors de sens, il faudrait que l'arrêt s'exécutât tout de même ; sans cela il se contredirait, et la loi ne peut se contredire. Cette manière de penser y a été de tout temps : l'ordre que donna Assuerus d'exterminer les Juifs ne pouvant être révoqué, on prit le parti de leur donner la permission de se défendre.

Texte 4 :
Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, première partie, 1750

Tandis que le gouvernement et les lois pourvoient à la sûreté et au bien-être des hommes assemblés, les sciences, les lettres et les arts, moins despotiques et plus puissants peut-être, étendent des guirlandes de fleurs sur les chaînes de fer dont ils sont chargés, étouffent en eux le sentiment de cette liberté originelle pour laquelle ils semblent nés, leur font aimer leur esclavage et en forment ce qu'on appelle des peuples policés. Le besoin éleva les trônes ; les sciences et les arts les ont affermis. Puissances de la terre, aimez les talents, et protégez ceux qui les cultivent. Peuples policés, cultivez-les : heureux esclaves, vous leur devez ce goût délicat et fin dont vous vous piquez ; cette douceur de caractère et cette urbanité de mœurs qui rendent parmi vous le commerce si liant et si facile ; en un mot, les apparences de toutes les vertus sans en avoir aucune.

Texte 5 :
Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, « Tyrannie », 1764

On appelle tyran le souverain qui ne connaît de lois que son caprice, qui prend le bien de ses sujets, et qui ensuite les enrôle pour aller prendre celui de ses voisins. Il n'y a point de ces tyrans-là en Europe.

On distingue la tyrannie d'un seul et celle de plusieurs.
Cette tyrannie de plusieurs serait celle d'un corps qui envahirait

les droits des autres corps, et qui exercerait le despotisme à la faveur des lois corrompues par lui. Il n'y a pas non plus de cette espèce de tyrans en Europe.

Sous quelle tyrannie aimeriez-vous mieux vivre ? Sous aucune ; mais, s'il fallait choisir, je détesterais moins la tyrannie d'un seul que celle de plusieurs. Un despote a toujours quelques bons moments ; une assemblée de despotes n'en a jamais. Si un tyran me fait une injustice, je peux le désarmer par sa maîtresse, par son confesseur, ou par son page ; mais une compagnie de graves tyrans est inaccessible à toutes les séductions. Quand elle n'est pas injuste, elle est au moins dure, et jamais elle ne répand de grâces.

Si je n'ai qu'un despote, j'en suis quitte pour me ranger contre un mur lorsque je le vois passer, ou pour me prosterner, ou pour frapper la terre de mon front, selon la coutume du pays ; mais s'il y a une compagnie de cent despotes, je suis exposé à répéter cette cérémonie cent fois par jour, ce qui est très-ennuyeux à la longue quand on n'a pas les jarrets souples. Si j'ai une métairie dans le voisinage de l'un de nos seigneurs, je suis écrasé ; si je plaide contre un parent des parents d'un de nos seigneurs, je suis ruiné. Comment faire ? J'ai peur que dans ce monde on ne soit réduit à être enclume ou marteau ; heureux qui échappe à cette alternative !

Texte 6 :
Musset, *Lorenzaccio*, acte I, scène 2, 1832
*[La pièce se déroule à Florence au XVI*e *siècle. Le duc Alexandre de Médicis règne sur Florence en tyran avec l'appui du Saint-Empire et du Pape, alors qu'il a usurpé le pouvoir. La discussion se déroule à l'aube, dans les rues de Florence, entre deux marchands à la porte de leur boutique. Mondella, un orfèvre, et un marchand de soieries échangent leurs impressions après un mariage qui s'est déroulé la veille et qui a donné lieu à des festivités.]*

LE MARCHAND – [...] C'est plaisir de voir ces bonnes dames, sortant de la messe, manier et examiner toutes les étoffes. Que Dieu conserve son altesse ! La cour est une belle chose.

L'ORFÈVRE – La cour ! le peuple la porte sur le dos, voyez-vous ! Florence était encore, il n'y a pas longtemps de cela, une bonne maison bien bâtie ; tous ces grands palais, qui sont les logements de nos grandes familles, en étaient les colonnes. Il n'y en avait pas une, de toutes ces colonnes, qui dépassât les autres d'un pouce ; elles soutenaient à elles toutes une vieille voûte bien cimentée, et nous nous promenions là-dessous sans crainte d'une pierre

sur la tête. Mais il y a de par le monde deux architectes mal avisés qui ont gâté l'affaire ; je vous le dis en confidence, c'est le pape et l'empereur Charles. L'empereur a commencé par entrer par une assez bonne brèche dans la susdite maison. Après quoi, ils ont jugé à propos de prendre une des colonnes dont je vous parle, à savoir celle de la famille Médicis, et d'en faire un clocher, lequel clocher a poussé comme un champignon de malheur dans l'espace d'une nuit. Et puis, savez-vous, voisin, comme l'édifice branlait au vent, attendu qu'il avait la tête trop lourde et une jambe de moins, on a remplacé le pilier devenu clocher par un gros pâté informe fait de boue et de crachat, et on a appelé cela la citadelle. Les Allemands se sont installés dans ce maudit trou comme des rats dans un fromage ; et il est bon de savoir que, tout en jouant aux dés et en buvant leur vin aigrelet, ils ont l'œil sur nous autres. Les familles florentines ont beau crier, le peuple et les marchands ont beau dire, les Médicis gouvernent au moyen de leur garnison ; ils nous dévorent comme une excroissance vénéneuse dévore un estomac malade. C'est en vertu des hallebardes qui se promènent sur la plate-forme, qu'un bâtard, une moitié de Médicis, un butor que le ciel avait fait pour être garçon boucher ou valet de charrue, couche dans le lit de nos filles, boit nos bouteilles, casse nos vitres ; et encore le paye-t-on pour cela.

LE MARCHAND – Peste ! comme vous y allez ! Vous avez l'air de savoir tout cela par cœur ; il ne ferait pas bon dire cela dans toutes les oreilles, voisin Mondella.

L'ORFÈVRE – Et quand on me bannirait comme tant d'autres ! On vit à Rome aussi bien qu'ici.

Texte 7 :
Camus, *Caligula*, acte II, scène 5, 1944
[Caligula, jeune empereur romain, est inconsolable depuis la mort de sa sœur Drusilla. Il se comporte en tyran avec son entourage.]

ACTE II, SCÈNE 5

Il mange, les autres aussi. Il devient évident que Caligula se tient mal à table. Rien ne le force à jeter ses noyaux d'olives dans l'assiette de ses voisins immédiats, à cracher ses déchets de viande sur le plat, comme à se curer les dents avec les ongles et à se gratter la tête frénétiquement. C'est pourtant autant d'exploits que, pendant le repas, il exécutera avec simplicité. Mais il s'arrête brusquement de manger et fixe avec insistance Lepidus l'un des convives.

Brutalement.

CALIGULA. – Tu as l'air de mauvaise humeur. Serait-ce parce que j'ai fait mourir ton fils ?

LEPIDUS, *la gorge serrée.* – Mais non, Caïus, au contraire.

CALIGULA, *épanoui.* – Au contraire ! Ah ! Que j'aime que le visage démente les soucis du cœur. Ton visage est triste. Mais ton cœur ? Au contraire n'est-ce pas, Lepidus ?

LEPIDUS, *résolument.* – Au contraire, César.

CALIGULA, *de plus en plus heureux.* – Ah ! Lepidus, personne ne m'est plus cher que toi. Rions ensemble, veux-tu ? Et dis-moi quelque bonne histoire.

LEPIDUS, *qui a présumé de ses forces.* – Caïus !

CALIGULA. – Bon, bon. Je raconterai, alors. Mais tu riras, n'est-ce pas, Lepidus ? *L'œil mauvais.* Ne serait-ce que pour ton second fils. *(De nouveau rieur.)* D'ailleurs tu n'es pas de mauvaise humeur. *Il boit, puis dictant.* Au..., au... Allons, Lepidus.

LEPIDUS, *avec lassitude.* – Au contraire, Caïus.

CALIGULA. – À la bonne heure ! *(Il boit.)* Écoute, maintenant. *Rêveur.* Il était une fois un pauvre empereur que personne n'aimait. Lui, qui aimait Lepidus, fit tuer son plus jeune fils pour s'enlever cet amour du cœur. *(Changeant de ton.)* Naturellement, ce n'est pas vrai. Drôle, n'est-ce pas ? Tu ne ris pas. Personne ne rit ? Écoutez alors. *(Avec une violente colère.)* Je veux que tout le monde rie. Toi, Lepidus, et tous les autres. Levez-vous, riez. *(Il frappe sur la table.)* Je veux, vous entendez, je veux vous voir rire.

Tout le monde se lève. Pendant toute cette scène, les acteurs, sauf Caligula et Caesonia, pourront jouer comme des marionnettes.

Se renversant sur son lit, épanoui, pris d'un rire irrésistible.

Non, mais regarde-les, Caesonia. Rien ne va plus. Honnêteté, respectabilité, qu'en dira-t-on, sagesse des nations, rien ne veut plus rien dire. Tout disparaît devant la peur. La peur, hein, Caesonia, ce beau sentiment, sans alliage, pur et désintéressé, un des rares qui tire sa noblesse du ventre. *(Il passe la main sur son front et boit. Sur un ton amical.)* Parlons d'autre chose, maintenant. Voyons. Cherea, tu es bien silencieux.

CHEREA. – Je suis prêt à parler, Caïus. Dès que tu le permettras.

CALIGULA. – Parfait. Alors tais-toi. J'aimerais bien entendre notre ami Mucius.

MUCIUS, *à contrecœur.* – À tes ordres, Caïus.

Lycée professionnel

- Les enjeux de l'information à l'heure d'Internet : mieux s'informer pour ne pas s'enfermer

https://sites.ac-nancy-metz.fr/lettres-hist-geo-lp/download/les-enjeux-de-linformation-a-lheure-dinternet-mieux-sinformer-pour-de-pas-senfermer-propositions-de-sequences

LANGUES ET CULTURES DE L’ANTIQUITÉ

→ *TRANSMETTRE*

Les langues et cultures de l’Antiquité, enseignées au cycle 4 et dans les classes du lycée, constituent un biais privilégié pour la transmission des valeurs de la République.

Bien que les différences historiques et culturelles ne permettent aucune superposition entre les piliers de notre République (démocratie, citoyenneté, laïcité) et la conception que les Anciens pouvaient en avoir, il est non moins vrai que ces valeurs trouvent leurs sources et leurs fondements dans les modèles antiques qui ont contribué à dessiner ce qui constitue aujourd’hui le socle de notre État moderne.

Mais, sans être circonscrites à la seule fonction, pour le moins réductrice et imparfaite, d’être les sources antiques de notre modèle républicain, les cultures de l’Antiquité peuvent aussi participer pleinement de la compréhension et de la diffusion des valeurs de la République. Étudier les sociétés antiques conduit en effet nécessairement à décentrer son regard vers des mondes

chronologiquement et culturellement lointains : ce regard, qui est alors anthropologique et aucunement critique – comment et pourquoi porterions-nous un jugement sur des usages que plus de deux millénaires séparent de nous ? – permet de faire percevoir à l'élève le lien insécable qui unit le passé et le présent et lui inculque en même temps le respect des différences qui peuvent exister entre les sociétés et les époques. Par le détour des mondes antiques, l'élève devient ainsi un observateur conscient et réfléchi de nos institutions et de nos valeurs dont il perçoit à la fois l'ancrage historique, mais aussi la pleine et entière nécessité dans un monde complexe où l'immédiateté et l'instantanéité le disputent trop souvent au rejet et à la violence.

Il est donc indubitable que les humanités classiques, par la vision diachronique qu'elles impliquent, offrent l'opportunité de mettre en perspective les mondes anciens et notre époque contemporaine et de prendre la pleine mesure du caractère fondamental de nos institutions et de nos valeurs, fruits d'une longue gestation qui trouve son origine bien avant le début de notre ère.

La République

Notre régime républicain tire ses lointaines origines de la démocratie athénienne (VIIe siècle av. J.-C.) et du régime républicain romain (VIe siècle av. J.-C.). Toutes réserves faites sur ces systèmes « démocratiques » qui excluent du corps social les femmes et une immense population servile privée de toute existence civique[1], ces régimes sont néanmoins à l'origine de notre République en ce qu'ils comportent notamment une nette séparation des pouvoirs, avec des organes institutionnels et des magistrats élus chargés de se surveiller mutuellement, des élections tenues à des dates régulières et des partis politiques (même si ces derniers n'ont que des préoccupations essentiellement corporatistes). Ces systèmes – appelés « démocratie » en grec (*dèmocratia*, « pouvoir du peuple ») et « République » en latin (*libera respublica*, « État libre ») – suscitent une pleine et entière adhésion de la part des Grecs et Romains, qui voient, dans leur système politique respectif, une

1 Une activité de classe mettant en évidence les différences entre les systèmes démocratiques et le nôtre pourrait partir de la question suivante : « Si Nantes fonctionnait comme Athènes, qui dans cette classe pourrait voter ? ». Les élèves expliquent à voix haute que les femmes et les esclaves ne le pouvaient pas et que seuls les hommes nés de citoyens athéniens pouvaient voter. Les élèves constatent alors qu'aucun de leur père n'est né à Nantes et que, par conséquent, personne ne pourrait voter.

preuve de leur supériorité par rapport aux peuples dits barbares (c'est-à-dire ne s'exprimant ni en grec ni en latin), lesquels sont sous le joug de régimes autoritaires perçus comme archaïques. Pour cette raison, les systèmes autocratiques (la tyrannie à Athènes, la royauté à Rome) ayant précédé le système démocratique font l'objet d'un ressentiment durable et unanime, voire d'une haine viscérale. C'est cette haine à l'égard d'un système jugé comme décadent qui, à Rome, entraînera l'assassinat de Jules César (soupçonné de vouloir se faire proclamer roi) et fera maintenir la fiction républicaine durant le principat (trop souvent improprement appelé « régime impérial »). À Athènes, l'effondrement de la démocratie suite à la défaite contre Sparte durant la Guerre du Péloponnèse (431-404 av. J.-C.) et l'instauration du régime dit des Trente Tyrans seront vécus comme un traumatisme collectif.

La laïcité

La laïcité, telle que nous la concevons, est un concept inconnu des mondes anciens qui, imprégnés de religion, ne peuvent concevoir un État où institutions et religion sont séparées. Aussi bien en Grèce qu'à Rome, la religion bénéficie d'un statut officiel et les dieux (ou les hommes élevés au rang de divinité) y sont même considérés comme les fondateurs de la cité-État[2]. Si la laïcité est absente en tant que telle, on note en revanche, dans le monde romain, une très grande tolérance à l'égard des dieux étrangers qui, au fur et à mesure des conquêtes territoriales, sont intégrés au panthéon romain soit tels quels (culte isiaque et cultes orientaux par exemple), soit sous forme de syncrétisme avec une divinité romaine jugée équivalente (culte de Jupiter-Amon en Égypte). Loin de se cantonner aux seuls cultes indigètes, les Romains (et en cela bien plus que les Grecs) ont donc accueilli avec beaucoup de bienveillance les dieux étrangers, manifestant ainsi une grande tolérance à l'égard des croyances d'autrui.

Si un rapprochement – tout imparfait et inexact soit-il – peut être tenté avec la laïcité, il convient alors d'évoquer l'épicurisme qui, en Grèce et à Rome, prétend expliquer de manière rationnelle tous les phénomènes naturels attribués aux dieux (par exemple le volcanisme) et enseigne que les dieux existent

2 À Rome, le premier roi mythique, fondateur de la ville, Romulus, fut divinisé à sa mort sous le nom de Quirinus et forma, avec Jupiter et Mars, la première triade capitoline regroupant les trois principaux dieux de la cité. Plus tard sous le régime impérial, certains empereurs, une fois morts, seront divinisés (apothéose) et feront l'objet d'un culte officiel. À Athènes, la déesse Athéna était adorée au sein du Parthénon comme étant à l'origine de la création de la cité.

certes, mais qu'ils évoluent dans un monde séparé du nôtre et ne se soucient nullement de notre destinée. Cette doctrine matérialiste – dont le caractère était pour le moins moderne et novateur au sein des sociétés antiques – n'a cependant jamais fait l'objet de persécutions et a même été le vecteur, à Rome, de textes poétiques promis à une immense fortune (Lucrèce, *De la nature)*. De la même façon, le scepticisme, né en Grèce au IIIe siècle av. J.-C. au même moment que l'épicurisme[3], peut aussi être mentionné dans la mesure où une partie de sa doctrine, en contravention avec les lois de la cité, prônait que l'homme ne peut avoir aucune certitude en ce qui concerne les énigmes de la nature et l'existence des dieux. Là encore, ce courant de pensée, qui s'inscrit dans la tradition critique de la philosophie grecque, ne fut l'objet d'aucune persécution.

La citoyenneté

La citoyenneté dans les mondes antiques constitue, parmi les trois entrées visées, celle qui semble la plus malaisée à relier à la conception moderne que nous en avons. L'exclusion des femmes, des esclaves et des étrangers du corps social rend en effet irréconciliables les deux réalités ; dans les systèmes grec et romain, l'homme occupe en effet une place centrale dans la cité, car, il a, en temps de guerre, la responsabilité de la défendre comme soldat[4]. Cependant, toute réserve mise à part, les mondes antiques comportent aussi en germes un certain nombre de droits qui sont ceux des citoyens d'aujourd'hui (droit de vote et d'être élu, droit de propriété, droit de léguer ses bien à ses héritiers, droit d'exercer une activité professionnelle, droit d'intenter une action en justice, etc.). Malgré toutes les différences qui existent entre nos deux mondes, l'on ne peut nier que l'Antiquité a été, à sa mesure, le ferment des droits du citoyen actuel. L'on ajoutera, sous forme d'anecdote révélatrice de l'attachement porté à cette valeur de citoyenneté, le discrédit et l'infamie qui frappèrent le proconsul de Sicile C. Licinius Verres (cf. Cicéron, *Seconde action contre Verrès. Les Supplices)* qui avait commis le crime de soumettre des citoyens romains à des châtiments et des tortures barbares, indignes de citoyens romains.

---

3 Le scepticisme est attaché à la figure de Pyrrhon d'Élis (365-275 av. J.-C.), de la même façon que l'épicurisme l'est à Épicure (342-270 av. J.-C.). Tous deux étaient contemporains.

4 Cet engagement dans la défense de la patrie sera remis en cause, à Rome, par les poètes élégiaques qui prétendaient remplacer la *militia* (« service militaire, métier de soldat ») par la *militia Veneris* (« métier de soldat de l'amour ») et incitaient leurs contemporains à renoncer, au mépris de toutes les valeurs romaines, à s'engager pour la cité afin de ne se consacrer qu'à la femme aimée.

Par ailleurs, la citoyenneté s'exerce aussi, au sein des mondes antiques, par l'art oratoire, par l'aptitude à défendre et exposer avec conviction une opinion politique. La formation à la rhétorique constitue ainsi, avec la philosophie, l'une des formations premières du citoyen grec et romain (aisé il s'entend) qui acquiert, par son habileté à s'exprimer, toute sa place dans le corps social au sein duquel il défend une position. La parole politique est donc l'un des pivots de l'expression démocratique au sein des mondes antiques, qui, proscrivant la violence physique comme mode de règlement des différends politiques (à Rome le crime pour violence – de ui – est très sévèrement puni), prônent le combat politique sous la forme de la seule joute verbale. Au moment où, à Rome, les institutions républicaines cèdent la place au principat et où la parole politique disparaît, cette dernière, qui, du fait de son immense prestige, ne pouvait disparaître complétement, se transforme en panégyrique, vidé de toute substance et consistant à faire l'éloge du princeps, comme cela a pu exister ou existe encore dans des régimes totalitaires où la parole est réduite à une fonction ornementale d'éloge des dirigeants.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Les lettres *(a, b, c)* dans les tableaux ci-dessous renvoient aux thématiques suivantes :
- République *(a)* ;
- laïcité *(b)* ;
- citoyenneté *(c)* ;

Collège (cycle 4)

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Classes de cinquième et de quatrième (grec et latin)	**La République : histoires et institutions** – La naissance de la République, les épisodes célèbres des premiers siècles de la République *(a)* – Patriciens et plébéiens ; le clientélisme *(c)* – Assemblées, délibérations et votes dans le monde antique *(a)* – Les grandes figures politiques de la République *(a)* **Vie privée et vie publique** – Maîtres et esclaves dans l'Antiquité *(c)* – La religion romaine, divinités, rites et fêtes ; figures grecques et figures romaines de divinités *(b)*
Classe de troisième (grec)	**Du mythe à l'histoire** – Athènes : mythes fondateurs ; de la tyrannie à la démocratie *(a)* **La Grèce dans son unité et sa diversité** – Deux modèles de cité, Athènes et Sparte *(a)* **Vie familiale, sociale et intellectuelle** – Grandes figures de la Grèce ancienne et leur influence : Périclès, Démosthène *(c)*
Classe de troisième (latin)	**De la République au principat** – Les crises et la fin de la République *(a)* – La naissance du principat, Auguste *(a)* **Vie familiale, sociale et intellectuelle** – Citoyens, non citoyens *(c)* – Polythéisme et monothéismes *(b)*

Lycée général et technologique (enseignement optionnel)

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Classe de seconde (grec et latin)	*Thématiques non traitées*
Classe de première (grec et latin)	**Vivre dans la cité** – Naissance et évolution de la cité : mythes de fondation, espaces symboliques, figures emblématiques *(a)* – Tous citoyens ? Intégration, assimilation, exclusion *(c)* – La parole : pouvoirs et dérives *(c)* **Les dieux dans la cité** – Cultes, rites et grandes fêtes *(b)* – Le politique et le sacré *(b)* – Les cultes et les dieux étrangers dans la cité *(b)*
Classe de terminale (grec et latin)	**Leçons de sagesse antique** – Comment diriger sa vie ? Faut-il s'engager dans la cité ? *(c)*

Lycée (enseignement de spécialité)

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Classe de première (grec et latin)	**La cité entre réalités et utopie** – Penser les divers modes de gouvernements (monarchie, oligarchie, démocratie, tyrannie, etc.) *(a)* – Gouverner : du mythe à l'histoire, quel « prince » idéal ? (Thésée, Romulus ; Denys de Syracuse, Alexandre le grand, Auguste etc.) *(a)*
Classe de terminale (grec et latin)	**Croire, savoir, douter** – Naissance de la pensée rationnelle *(b)* – Polythéismes et monothéismes *(b)*

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Collège, latin, classe de troisième – objet d'étude : Les crises et la fin de la République

TRANSMETTRE LA RÉPUBLIQUE, LA LAÏCITÉ ET LA CITOYENNETÉ EN METTANT EN ÉVIDENCE LA FRAGILITÉ DES INSTITUTIONS RÉPUBLICAINES, DANS L'ANTIQUITÉ ROMAINE ET DE NOS JOURS

Dans le cadre d'une séquence consacrée à Cicéron et l'art oratoire, l'étude de la conjuration de Catilina à la fin de la République romaine, sous le consulat de Cicéron en 63 av. J.-C., peut être mise en relation avec l'attaque insurrectionnelle du Capitole des États-Unis d'Amérique le 6 janvier 2021. La confrontation des deux épisodes permet de tisser des liens entre ces deux crises qui démontrent la fragilité des institutions républicaines et les attaques dont elles ont souvent fait l'objet dans l'Histoire.

Séquence : L'art rhétorique et Cicéron

L'objectif de cette séquence est d'étudier l'art oratoire au service du politique et les effets de la parole. On peut envisager cette séance au sein d'un corpus plus vaste, qui, après l'étude de l'affaire Catilina, inviterait à comparer Cicéron à Démosthène, attendu que Cicéron s'inscrit directement dans la lignée de l'orateur grec en prononçant à son tour des *Philippiques en* – 44 et – 43 av. J.-C. dans lesquelles il attaque Marc Antoine.

Séance : « Cicéron, un homme dans la tourmente : l'affaire Catilina en regard de l'attaque du Capitole de Washington ».

Objectif : mettre en évidence le pouvoir de la parole.

Lecture : étude en classe d'un extrait de la première *Catilinaire* (repérage dans le texte latin et étude de la traduction).

Traduction avec les élèves de l'extrait du deuxième paragraphe de l'exorde de la première *Catilinaire « O tempora, o mores »*

[1,1] Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra ? quam diu etiam furor iste tuus nos eludet ? quem ad finem sese effrenata iactabit audacia ? Nihilne te nocturnum praesidium Palati, nihil urbis uigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora uoltusque mouerunt ? Patere tua consilia non sentis, constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non uides ? Quid proxima, quid superiore nocte egeris, ubi fueris, quos conuocaueris, quid consilii ceperis, quem nostrum ignorare arbitraris ?

O tempora, o mores ! Senatus haec intellegit, consul uidet ; hic tamen uiuit. Viuit ? immo vero etiam in senatum uenit, fit publici consilii particeps, notat et designat oculis ad caedem unum quemque nostrum. Nos autem fortes uiri satis facere rei publicae uidemur, si istius furorem ac tela uitemus. Ad mortem te, Catilina, duci iussu consulis iampridem oportebat, in te conferri pestem, quam tu in nos omnes iamdiu machinaris.

Jusques à quand enfin, Catilina, abuseras-tu de notre patience ? Combien de temps encore ta fureur esquivera-t-elle nos coups ? Jusqu'où s'emportera ton audace sans frein ? Rien, ni les troupes qui, la nuit, occupent le Palatin, ni les rondes à travers la ville, ni l'anxiété du peuple, ni ce rassemblement de tous les bons citoyens, ni le choix de ce lieu, le plus sûr de tous, pour la convocation du Sénat, ni l'air ni l'expression de tous ceux qui sont ici, non, rien n'a pu te déconcerter ? Tes projets sont percés à jour ; ne le sens-tu pas ? Ta conspiration, connue de tous, est déjà maîtrisée ; ne le vois-tu pas ? Ce que tu as fait la nuit dernière, et aussi la nuit précédente, où tu as été, qui tu as convoqué, ce que tu as résolu, crois-tu qu'un seul d'entre nous l'ignore ?

Ô temps, ô mœurs ! Tout cela, le Sénat le sait, le consul le voit : et cet homme vit encore ! Il vit ? ah ! que dis-je ? il vient au Sénat, il participe à la délibération publique, il marque et désigne de l'œil ceux d'entre nous qu'on assassinera. Et nous, les hommes de cœur, nous croyons faire assez pour la chose publique, si nous nous gardons de sa rage et de ses poignards. Toi, Catilina, c'est à la mort, sur l'ordre du consul, que depuis longtemps il aurait fallu te mener ; sur toi devaient se concentrer les coups que tu nous prépares.

Oral : apprentissage par cœur et déclamation de quelques lignes par les élèves.

Commentaire du texte :
– étude stylistique : l'art rhétorique de Cicéron (prises à témoin, interpellations, questions rhétoriques, rythmes, répétitions, etc.) ;
– parallèles avec les attaques du Capitole de Washington : démocraties en crise, tentation d'un pouvoir autoritaire et populiste.

Étude d'image : le vol du pupitre de Nancy Pelosi, Présidente de la Chambre des Représentants (États-Unis d'Amérique), 6 janvier 2021.



Prolongements : les Pères fondateurs américains comparèrent en leurs temps leur lutte pour la liberté contre les Anglais à celle de Brutus chassant Tarquin le Superbe, dernier roi de Rome. Les recours aux symboles du pouvoir (républicain mais aussi impérial) de la Rome antique par la démocratie américaine sont nombreux (Capitole, Sénat, aigles, coupole, architecture néoclassique, etc).

Activités de recherche : l'héritage romain dans la politique américaine.

Lycée, latin, classe de première, enseignement optionnel – Objet d'étude : « Vivre dans la cité » ; sous-ensemble « Tous citoyens ? Intégration, assimilation, exclusion »

TRANSMETTRE LA RÉPUBLIQUE, LA LAÏCITÉ ET LA CITOYENNETÉ EN MONTRANT LE COMBAT DES FEMMES POUR FAIRE ENTENDRE LEUR VOIX DANS L'ANTIQUITÉ ROMAINE ET À L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

Dans le cadre d'une séquence consacrée à la citoyenneté romaine, l'étude des manifestations féminines qui eurent lieu à Rome en 195 avant notre ère pour l'abrogation de la loi Oppia peut être mise en relation avec les revendications de l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF) qui mena des actions dans la première moitié du XXe siècle. La mise en parallèle de ces deux épisodes fait ressortir les combats qu'ont eu à mener les femmes pour faire entendre leur voix dans la vie civique.

Séquence : Être ou ne pas être citoyen à Rome

L'objectif de cette séquence est d'étudier le statut de citoyen et la conception restrictive de la citoyenneté à Rome. Cette séance peut s'inscrire dans un travail plus large sur la place de la femme à Rome : préalablement à l'étude du texte de Tite-Live, un corpus de courts extraits en traduction permet d'élaborer une synthèse (production écrite ou carte mentale) sur le statut juridique et social des femmes romaines.

Séance : « Pour ou contre la loi Oppia : les Romaines dans la rue en regard des revendications des Françaises pour le droit de vote ».

Objectif : mettre en évidence la gestion des droits civiques par un pouvoir masculin.

Lecture : étude en classe du début du livre XXXIV de l'*Histoire romaine* de Tite-Live :
- le premier paragraphe est proposé en latin et en traduction (repérage dans le texte latin et étude de la traduction) ;
- le deuxième et le troisième paragraphes – le début du discours de Caton – sont donnés en extrait long à lire dans la seule traduction.

Traduction avec les élèves du paragraphe I.5 à I.7.

I. 1. *Inter bellorum magnorum aut uixdum finitorum aut imminentium curas intercessit res parua dictu sed quae studiis in magnum certamen excesserit.* **2.** *M. Fundanius et L. Valerius tribuni plebi ad plebem tulerunt de Oppia lege abroganda.* **3.** *Tulerat eam C. Oppius tribunus plebis Q. Fabio Ti. Sempronio consulibus in medio ardore Punici belli, ne qua mulier plus semunciam auri haberet neu uestimento uersicolori uteretur neu iuncto uehiculo in urbe oppidoue aut propius inde mille passus nisi sacrorum publicorum causa ueheretur.* **4.** *M. et P. Iunii Bruti tribuni plebis legem Oppiam tuebantur nec eam se abrogari passuros aiebant ; ad suadendum dissuadendumque multi nobiles prodibant ; Capitolium turba hominum fauentium adversantiumque legi complebatur.* **5.** *Matronae nulla nec auctoritate nec uerecundia nec imperio uirorum contineri limine poterant, omnes uias urbis aditusque in forum obsidebant, uiros descendentes ad forum orantes ut florente re publica, crescente in dies priuata omnium fortuna matronis quoque pristinum ornatum reddi paterentur.* **6.** *Augebatur haec frequentia mulierum in dies ; nam etiam ex oppidis conciliabulisque conueniebant.* **7.** *Iam et consules praetoresque et alios magistratus adire et rogare audebant ; ceterum minime exorabilem alterum utique consulem M. Porcium Catonem habebant, qui pro lege quae abrogabatur ita disseruit.*

I. 1. Au milieu des préoccupations que causaient tant de guerres importantes, à peine terminées ou sur le point d'éclater, survint une affaire, qui, malgré sa futilité, divisa les esprits et souleva de grands débats. **2.** Les tribuns M. Fundanius et L. Valérius proposèrent au peuple l'abrogation de la loi Oppia. **3.** Cette loi, portée par le tribun C. Oppius, sous le consulat de Q. Fabius et de Ti. Sempronius, au fort de la guerre punique, défendait « aux femmes d'avoir plus d'une demi-once d'or, de porter des vêtements de diverses couleurs, et de faire usage de voitures à Rome, ou dans d'autres villes, ou à un mille de leur enceinte, sauf le cas de sacrifices publics. » **4.** Les tribuns Marcus et Publius Junius Brutus voulaient la maintenir, et ils avaient déclaré qu'ils ne la laisseraient pas abroger. Plusieurs citoyens des plus nobles familles se portaient défenseurs ou adversaires de la loi. Le Capitole était rempli d'une foule d'hommes partagés aussi en deux camps. **5.** Les femmes elles-mêmes, sans se laisser arrêter par aucune autorité ni par la pudeur, ni par les ordres de leurs maris, sortaient de leurs maisons ; on les voyait assiéger toutes les rues de la ville, toutes les avenues du forum, et conjurer les hommes qui s'y rendaient de consentir à ce qu'on ne privât point les femmes de leurs parures, dans un moment où la République était si florissante et où la fortune des particuliers s'augmentait de jour en jour. **6.** Ces rassemblements de femmes devenaient chaque jour plus considérables ; il en arrivait des places et bourgs du voisinage. **7.** Déjà même elles osaient s'adresser aux consuls, aux préteurs, aux autres magistrats et les fatiguer de leurs sollicitations. Mais elles trouvèrent dans l'un des deux consuls, M. Porcius Caton, un adversaire inflexible, qui prononça le discours suivant en faveur de la loi qu'on proposait d'abroger.

Commentaire du texte :

- mise en contexte de la loi Oppia : effort de guerre demandé aux femmes (loi somptuaire), acte citoyen demandé aux femmes ;
- étude stylistique : la répartition de la parole (les orateurs/les femmes, la parole institutionnelle, etc.) et les regards portés sur les manifestations féminines (l'historien et Caton l'Ancien, les jeux d'opposition entre l'action des femmes et les réactions qu'elles provoquent, le lexique dépréciatif, etc.) ;
- confrontation entre monde antique et monde contemporain : en partant des émotions et des réactions des élèves à la lecture du texte, mettre en évidence les valeurs républicaines (en particulier l'égalité et la parité dans la représentation politique) et les principes qui fondent la citoyenneté française ;
- parallèles avec le mouvement des militantes de l'UFSF : se faire entendre des hommes politiques par des manifestations

et des actions modérées et pacifistes (lâcher de ballons avec des tracts ou distribution de myosotis), face à l'absence de remise en question de l'image traditionnelle de la femme et à l'opposition virulente d'une partie des hommes politiques (le discours de Caton l'Ancien, farouche partisan de la loi, peut être confronté à celui du député français Edmond Lefebvre du Preÿ à l'Assemblée nationale le 15 mai 1919).

Étude d'image : l'affiche de l'Union française pour le suffrage des femmes (1909)



Prolongements possibles :

- les femmes de pouvoir dans l'Antiquité gréco-romaine (Livie, Aspasie, etc.). Exclues de la citoyenneté, ces femmes ont pourtant exercé une influence sur la société et la politique romaines/athéniennes de leur temps. Oral : réalisation d'un exposé en fichier audio sur une femme de pouvoir de l'Antiquité ;
- la revendication des Romaines d'une plus grande liberté vestimentaire trouve un écho moderne dans le mouvement

lycéen #lundi14septembre. Les combats pour les droits des femmes trouvent aujourd'hui une tribune sur les réseaux sociaux qui sont alors utilisés afin de lancer des événements publics pour défendre des droits ou pour contester des inégalités. Il s'agit d'initiatives institutionnelles ou privées qui acquièrent parfois un retentissement social, civique et politique.

MATHÉMATIQUES

→ *TRANSMETTRE*

L'enseignement des mathématiques participe à la formation du citoyen par la transmission de connaissances, d'outils et de méthodes spécifiques, d'une vision de l'intelligibilité du monde. Les mathématiques offrent, sur leur champ propre, un mode de recherche et de validation de la vérité, un mode de pensée spécifique, fruit des apports de toutes les civilisations : discipline universelle, les mathématiques sont un bien commun de l'humanité.

Des contenus universels utiles au citoyen…

Les contenus d'enseignement des mathématiques, tels que nombres, géométrie, probabilités, gestion de données, algorithmes, variations sont, partout dans le monde, jugés indispensables à la formation de citoyens engagés et réfléchis. Ces notions et concepts abstraits peuvent intervenir directement dans les débats démocratiques, où interviennent des données chiffrées, des graphiques, des sondages, et où il s'agit d'appréhender des ordres de grandeur, des pourcentages, des éléments sur le risque

et l'incertain, de percevoir des organisations, des variations linéaires ou exponentielles. Ils peuvent intervenir aussi au service des sciences de la nature ou des sciences sociales, qui sauront, le cas échéant, intégrer dans leurs domaines d'étude les apports des modèles mathématiques.

… et une formation de l'esprit de l'élève

Mais, au-delà des objets d'étude, ce qui compte, c'est bien la démarche mathématique, son langage et ses méthodes, son mode de raisonnement et d'argumentation, et notamment la démonstration. L'établissement de vérités par le moyen de la démonstration est une caractéristique des mathématiques et l'illustration de cette démarche est au cœur de leur enseignement.

L'activité de l'élève dans la classe de mathématiques

Délivrer un savoir achevé et parfait ne suffit pas. Il s'agit que les élèves soient mis en activité de recherche, dans le cadre de la résolution des problèmes. C'est l'occasion pour eux d'explorer toute la richesse de la démarche mathématique : comprendre la question, la reformuler, se l'approprier ; émettre des hypothèses, faire des conjectures ; essayer, tâtonner ; définir des pistes de recherche ; accepter de se tromper ; échanger avec autrui, développer des arguments, écouter ceux des autres ; coopérer pour surmonter une difficulté ; constater qu'un problème peut admettre plusieurs solutions, qu'il peut y avoir plusieurs façons de démontrer un résultat. L'élève se convainc que vérifier une propriété sur quelques cas ne permet pas d'affirmer qu'elle est vraie dans tous les cas ; qu'une conjecture ayant toute l'apparence de la vérité peut s'avérer fausse ; ou qu'un résultat étonnant devient incontestable, car démontré.

Des croyances remises en question

Il est parfois possible d'illustrer ce principe par des problèmes d'origine historique : ainsi, les Grecs de l'Antiquité ont dû changer leur conception des nombres après la découverte de l'incommensurabilité du côté et de la diagonale d'un carré ; plus de deux mille ans plus tard, sur une toute autre question, le mathématicien Cantor écrit à propos d'un résultat surprenant

qu'il vient de démontrer : « Je le vois, mais je ne le crois pas. » Citons aussi les géométries non euclidiennes, qui se sont développées de façon parfaitement cohérentes, en rejetant le postulat de parallèles qui avait pu passer pour nécessaire et évident.

Dans la classe de mathématiques : des esprits libres, des valeurs partagées

La vérité mathématique passe par le raisonnement et échappe aux arguments d'autorité. La valeur d'une affirmation mathématique ne dépend pas de la personne qui l'énonce, mais de la possibilité de la vérifier par soi-même. Les faits mathématiques ne relèvent donc pas du dogme, mais du partage. Les élèves redécouvrent en classe des résultats mathématiques parfois anciens, qui ont traversé le temps et l'espace sans perdre de leur force, et sont entrés dans le patrimoine de l'humanité.

Ainsi, même sans y développer un discours explicite sur les valeurs de la République, la laïcité et la citoyenneté, la classe de mathématiques offre un cadre serein pour les transmettre. Le travail individuel et collectif sur la vérité des faits mathématiques, lesquels échappent aux dogmes, aux arguments d'autorité, aux croyances, sur un champ bien délimité et universellement partagé permet aux élèves de comprendre ce qui porte l'ensemble des valeurs de la République, le progrès de l'esprit par la raison.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Tous les pro-grammes	Les six compétences mathématiques Chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner, communiquer. Notamment : chercher, raisonner, communiquer.
Par exemple au cycle 4	**Chercher** « extraire d'un document les informations utiles, les reformuler, les organiser, les confronter à ses connaissances ; s'engager dans une démarche scientifique, observer, questionner, manipuler, expérimenter (sur une feuille de papier, avec des objets, à l'aide de logiciels), émettre des hypothèses, chercher des exemples ou des contre-exemples, simplifier ou particulariser une situation, émettre une conjecture ; tester, essayer plusieurs pistes de résolution ; décomposer un problème en sous-problèmes. » **Raisonner** « [...] démontrer : utiliser un raisonnement logique et des règles établies(propriétés, théorèmes, formules) pour parvenir à une conclusion ; fonder et défendre ses jugements en s'appuyant sur des résultats établis et sur sa maîtrise de l'argumentation. » **Communiquer** « [...] vérifier la validité d'une information et distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif ; lire, interpréter, commenter, produire des tableaux, des graphiques, des diagrammes. »

NIVEAUX	POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES
Cycle 3	« Dans la continuité des cycles précédents, le cycle 3 assure la poursuite du développement des six compétences majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. La *résolution de problèmes* constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d’en assurer une appropriation qui en garantit le sens. » « Les situations sur lesquelles portent les problèmes sont, le plus souvent, *issues de la vie de classe, de la vie courante ou d’autres enseignements, ce qui contribue à renforcer le lien entre les mathématiques et les autres disciplines.* Les élèves rencontrent également des problèmes issus d’un contexte interne aux mathématiques. La mise en perspective historique de certaines connaissances (numération de position, apparition des nombres décimaux, du système métrique, etc.) contribue à *enrichir la culture scientifique des élèves*. On veille aussi à proposer aux élèves *des problèmes pour apprendre à chercher* qui ne soient pas directement reliés à la notion en cours d’étude, *qui ne comportent pas forcément une seule solution*, *qui ne se résolvent pas uniquement avec une ou plusieurs opérations mais par un raisonnement et des recherches par tâtonnements.* »
Cycle 4	« Une place importante doit être accordée à la *résolution de problèmes*. Mais pour être en capacité de résoudre des problèmes, il faut à la fois *prendre des initiatives*, *imaginer des pistes de solution et s’y engager sans s’égarer en procédant par analogie*, en rattachant une situation particulière à une classe plus générale de problèmes, en identifiant une configuration géométrique ou la forme d’un nombre ou d’une expression algébrique adaptée. » « Le programme du cycle 4 permet d’initier l’élève à différents types de raisonnement, *le raisonnement déductif, mais aussi le raisonnement par disjonction de cas ou par l’absurde. La démonstration, forme d’argumentation propre aux mathématiques*, *vient compléter celles développées dans d’autres disciplines et contribue fortement* à *la formation de la personne et du citoyen (domaine 3 du socle).* L’apprentissage de la démonstration doit se faire de manière progressive, à travers la pratique (*individuelle, collective, ou par groupes*), mais aussi par l’exemple. C’est pourquoi il est important que le cours de mathématiques ne se limite pas à l’application de recettes et de règles, mais permette de mettre en place quelques démonstrations accessibles aux élèves. »

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Voie générale	
Classe de seconde et enseignement de spécialité	« Les étapes de verbalisation et de reformulation jouent un rôle majeur dans l'appropriation des notions mathématiques et la résolution des problèmes. Comme toutes les disciplines, les mathématiques contribuent au développement des compétences orales, notamment à travers la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Des situations variées se prêtent à la pratique de l'oral en mathématiques : la reformulation par l'élève d'un énoncé ou d'une démarche, les échanges interactifs lors de la construction du cours, les mises en commun après un temps de recherche, les corrections d'exercices, les travaux de groupe, les exposés individuels ou à plusieurs… L'oral mathématique mobilise à la fois le langage naturel et le langage symbolique dans ses différents registres (graphiques, formules, calcul). » « Le professeur veille à créer, dans la classe de mathématiques, une atmosphère de travail favorable aux apprentissages, combinant bienveillance et exigence. Il est important de développer chez chaque élève des attitudes positives à l'égard des mathématiques et sa capacité à résoudre des problèmes stimulants. L'élève doit être incité à s'engager dans une recherche mathématique, individuellement ou en équipe, et à développer sa confiance en lui. Il cherche, essaie des pistes, prend le risque de se tromper. Il ne doit pas craindre l'erreur, mais en tirer profit grâce au professeur, qui l'aide à l'identifier, à l'analyser et la comprendre. Ce travail sur l'erreur participe à la construction de ses apprentissages. » Démontrer est une composante fondamentale de l'activité mathématique. Le programme identifie quelques démonstrations exemplaires, que les élèves découvrent selon des modalités variées : présentation par le professeur, élaboration par les élèves sous la direction du professeur, devoirs à la maison, etc.

NIVEAUX	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES
Voie techno-logique	« La résolution de problèmes est centrale dans l'activité mathématique car elle offre un cadre privilégié pour travailler, mobiliser et combiner les six compétences mathématiques tout en développant des aptitudes transversales. Toutefois, pour résoudre des problèmes, il faut être en capacité de prendre des initiatives, d'imaginer des pistes de solution et de s'y engager sans s'égarer. Pour cela, on procède souvent par analogie, en rattachant une situation particulière à une classe plus générale de problèmes ou en adaptant une méthode connue à la situation étudiée. » « Les étapes de verbalisation et de reformulation jouent un rôle majeur dans l'appropriation des notions mathématiques et la résolution des problèmes. Comme toutes les disciplines, les mathématiques contribuent au développement des compétences orales notamment à travers la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Des situations variées se prêtent à la pratique de l'oral en mathématiques : la reformulation par l'élève d'un énoncé ou d'une démarche, les échanges interactifs lors de la construction du cours, les mises en commun après un temps de recherche, les corrections d'exercices, les travaux de groupe, les exposés individuels ou à plusieurs… L'oral mathématique mobilise à la fois le langage naturel et le langage symbolique dans ses « différents registres (graphiques, formules, calculs). »
Voie profes-sionnelle	« La diversité des activités et des travaux proposés permet aux élèves de mettre en œuvre la démarche scientifique et de prendre conscience de la richesse et de la variété de la démarche mathématique. Parmi les travaux proposés, ceux faits hors du temps scolaire permettent, à travers l'autonomie laissée à chacun, le développement de la prise d'initiative, tout en assurant la stabilisation des connaissances et des compétences. Ces travaux, courts et fréquents, doivent prendre en compte les aptitudes des élèves. Le travail de groupe, par sa dimension coopérative et par l'interaction sociale qu'il sous-tend, est un levier pour développer l'ouverture aux autres, la confiance, l'entraide, etc., éléments essentiels dans le monde du travail et dans la vie civique. L'élève est incité à s'engager dans la résolution de la problématique étudiée, individuellement ou en équipe. Il apprend à développer sa confiance en lui. À cette fin, il cherche, teste, prend le risque de se tromper. Il ne doit pas craindre l'erreur, mais en tirer profit grâce au professeur qui l'aide à l'identifier, à l'analyser et à la surmonter. Ce travail sur l'erreur participe à la construction de ses apprentissages. »

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

École élémentaire : espace et géométrie au cycle 3[1]

Le progrès de l'esprit par la raison et la structure logique du savoir sont appréhendés à l'école et au collège par la géométrie euclidienne où chaque élève fait l'expérience d'une vérité dissociée des opinions et des croyances.

Dans la classe, les travaux de construction et les problèmes de recherche sont propices à l'entraide et à la coopération. Ils favorisent le débat, où l'argumentation étaye les choix et, par l'écoute des pairs, peut faire évoluer les premières représentations.

Collège : ressource d'accompagnement « Raisonner »[2]

Au cycle 4, la compétence « Raisonner » intègre la démarche de démonstration mathématique qui consiste à utiliser un raisonnement logique et des règles établies (propriétés, théorèmes, formules) pour parvenir à une conclusion à partir d'hypothèses bien définies.

L'activité de recherche mathématique ne s'y limite pas, et l'induction intervient pour formuler des conjectures, qu'il s'agit ensuite de valider ou de réfuter, ce qui peut se faire dans des travaux collectifs où chacun expose des idées soumises à la critique.

Seconde générale et technologique : ressource d'accompagnement « raisonnement-démonstration », irrationalité de la racine carrée de 2[3]

Cette séquence offre d'abord une activité mathématique riche, autour des nombres (la racine carrée de 2 est irrationnelle)

1 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Geometrie/38/5/RA16_C3_MATH_Espace-geometrie_897385.pdf, pages 7 et 8.

2 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Competences_travaillees/83/6/RA16_C4_MATH_raisonner_547836.pdf, pages 1 à 4.

3 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mathematiques/07/0/RA19_Lycee_GT_2_MATH_Raisonnement_Demonstration_1171070.pdf, pages 1 à 8.

et de la géométrie (le côté et la diagonale d'un carré sont incommensurables), avec une diversité des méthodes et l'emploi du raisonnement par l'absurde pour démontrer une impossibilité.

Ce résultat frappant, découvert par les Grecs de l'école pythagoricienne, les a amenés à modifier leur conception des nombres. En partageant leurs interrogations et leur cheminement plus de deux mille ans plus tard, les élèves sont conduits à une réflexion sur les remises en question nécessaires et la permanence de certaines connaissances, véritables conquêtes de l'humanité.

Lycée professionnel : protocole de Kyoto[4]

Il s'agit dans cette séquence d'étudier une modélisation de la quantité d'émission de gaz à effet de serre par les membres de l'Union européenne en liaison avec le protocole de Kyoto. Son intérêt est de montrer comment les mathématiques éclairent le problème, mais aussi qu'il est nécessaire de faire preuve d'esprit critique : toute modélisation mathématique a des limites, et la qualité des prévisions dépend de la qualité des hypothèses à la base du modèle.

4 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mathematiques/46/7/RA20_Lycee_P_1_MATHS_protocole_Kyoto_1324467.pdf

PHILOSOPHIE

Adossée au double héritage de l'humanisme de la Renaissance et du rationalisme des Lumières, la République veut des citoyens libres et éclairés. L'institution scolaire de la discipline philosophie – laquelle est enseignée dans les lycées de la voie générale et de la voie technologique[1] – répond clairement et précisément à cette exigence : faisant partie des enseignements communs, éventuellement enrichie, dans la voie générale, par l'enseignement de spécialité humanités, littérature et philosophie, la philosophie permet aux élèves de s'instruire auprès de grandes traditions de pensée et d'acquérir pour eux-mêmes les savoirs et les savoir-faire leur permettant de se tenir à bonne distance, non seulement des opinions des autres, mais de leurs propres opinions, ainsi que de les questionner et de les élaborer avec lucidité et raison. Forts de l'ensemble de leurs acquis scolaires et appliqués à répondre aux exigences propres de la discipline philosophie, les élèves, confrontés aux questions vives du monde qui est le leur, consolident avec l'aide de leurs professeurs le sens qu'ils ont de la vérité, de la rigueur et de leur recherche partagée.

1 À compter de la rentrée 2021, des ateliers de philosophie trouveront également leur place dans les lycées professionnels.

→ *TRANSMETTRE*

La philosophie admet une pluralité d'horizons, de pratiques, de choix intellectuels que l'institution scolaire ne peut pas assumer dans leur diversité, moins encore dans leur intégralité. Toutefois, la discipline philosophie, inscrite au cœur des institutions scolaires et universitaires de la République depuis plus de deux siècles, et précisément décrite par des programmes, fait directement écho à ces traditions variées de la philosophie, considérée et réactualisée comme pratique intellectuelle et discursive singulière.

L'une des marques fondatrices de la philosophie consiste dans la rupture, tout à fait radicale et pleinement thématisée, avec la sophistique. La philosophie ne doit pas être comprise comme simple jeu de langage, mais bien comme compréhension du réel (science) et comme positionnement dans l'espace public (morale et politique). Plusieurs dialogues de Platon rendent déjà compte de cette rupture en montrant que la sophistique fait fonds d'une approche concurrentielle, voire polémologique de la cité – équivalent antique de la République, c'est-à-dire du bien politique commun – tandis que la philosophie postule une culture de la rationalité partagée, construite dans une compréhension commune des valeurs et des idéaux qui accompagnent la vie en société.

Mais il y a plus : tandis que la sophistique posait la dimension littéralement aristocratique du savoir, la philosophie naissait de l'intuition d'une exigence d'un tout autre ordre. Selon elle, en effet, l'acquisition virtuellement universelle des savoirs (fondés en raison) devait se développer dans la construction d'une coexistence virtuellement pacifiée des sociétés civiles et politiques. D'où, par exemple, l'homologie structurelle, dans La République, entre la description platonicienne de l'âme et celle des structures de la cité (dite « idéale » – harmonisée ou bien équilibrée) ; d'où, également, l'idée kantienne de « paix perpétuelle », conséquence formellement nécessaire d'un développement historique de « la raison » – dont la puissance d'inspiration aura contribué, notamment, à la mise en place d'une Société des Nations, puis, plus tard, d'une Organisation des Nations unies.

La discipline philosophie et ses programmes

Les programmes de la discipline philosophie déclinent expressément cette union intime de la connaissance

et des principes et valeurs de la vie commune – à la lettre : *républicains* – sous la forme d'une conjonction étroite entre formation scolaire antérieure et culture philosophique : « Prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l'élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente. Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées. Dans les travaux qui lui sont demandés, l'élève :

- examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ;
- circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ;
- confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ;
- justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ;
- mobilise de manière opportune les connaissances qu'il acquiert par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques. »

Pour une très large part, non seulement significative, mais bien essentielle, la discipline philosophie existe, à l'école, sous la forme d'une réflexion critique consacrée aux principes de l'association politique. Ces derniers ne sont pas envisagés comme une nomenclature idéologique à portée de main et de mémoire, mais comme un réseau de difficultés et de problèmes dont il s'agit de saisir le périmètre conceptuel, donc intelligible, et par là-même susceptible d'être très précisément questionné. Il s'agit, d'une part, d'en expliciter la portée intellectuelle (que signifient tels et tels éléments normatifs ou axiologiques ?) et, d'autre part, d'en mesurer l'efficace pratique (quelles conduites sont induites par la compréhension de tels et tels principes ou valeurs ?). En d'autres termes, la discipline philosophie est à la fois une discipline intellectuelle et une discipline pratique : elle synthétise les deux visées de l'instruction et de l'éducation, elle est, comme disait la langue classique, une manière d' « institution des enfants ».

Le noyau d'une telle « institution » se situe ainsi, non pas dans l'adhésion, fût-elle consentante, à un système préexistant de principes ou de valeurs, mais dans une recherche partagée de la vérité et dans la réflexion éclairée à laquelle commencent à se former les élèves de première – humanités, littérature et philosophie – et de terminale – philosophie. Le professeur de philosophie ne se contente pas de recueillir et de transmettre

une information factuelle sur les doctrines passées et présentes, il s'attache, avec ses élèves, à analyser, à sonder et parfois à « déconstruire », comme on a pu dire, des formes organisées de la pensée passées ou présentes. Pour prendre une image, on pourrait parler ici de *reverse engineering* appliqué à des doctrines ou à des idées reconnues pour la place qu'elles ont occupée ou qu'elles occupent encore dans le système des conceptions vivantes du temps présent.

Cette figure et cette pratique originales du savoir scolaire impliquent, pour les élèves comme pour les professeurs qui les instruisent, la maîtrise des opérations que l'enseignement de philosophie permet d'acquérir et d'exercer, avec précision et rigueur – décrire, analyser, synthétiser, questionner, argumenter, etc. – et prendre toujours bonne mesure de l'écart qui sépare les énoncés certains et prouvés de ceux qui sont incertains et qui doivent être, de manière provisoire ou définitive, « révoqués en doute ». Parce que la question de la vérité jointe à celle de la connaissance joue en philosophie un rôle structurant, les principes et les valeurs de la République, en classe de philosophie, ne constituent pas un bloc inaltérable d'idéaux qu'il s'agirait de faire simplement « siens » ; bien plutôt, ils entretiennent un foyer d'interrogations instruites et méthodiques, centre névralgique de la pensée philosophique et de sa pratique scolaire, où les difficultés se nouent avant de se présenter sous la forme de solutions et où la mise à distance, le questionnement et, même, une manière de récalcitrance sont, non pas possibles, mais bien nécessaires et constitutives de la pratique disciplinaire elle-même.

Démocratie, laïcité, réflexivité

On peut ainsi s'interroger, en suivant des cheminements intellectuels et pédagogiques par définition variés, sur les raisons de principes autant que d'histoire collective pour lesquelles « République » ne désigne pas seulement une structure politique légalement ordonnée, mais emporte l'*exigence d'une modulation démocratique* de la vie qu'elle entretient et fortifie. Cela signifie qu'elle inclut la critique de son propre fonctionnement et de sa justification et, d'une certaine manière, une irréductibilité des conflits qui la nourrissent plus qu'ils ne l'affectent – à condition de ne pas confondre conflit et violence, ou d'admettre que toute violence politique doit être contenue, médiatisée, symbolisée ou dramatisée, mise en scène et en discours. *A contrario*, on se rappellera que, chez Montesquieu, la paix

silencieuse et la tranquillité sont les propriétés essentielles de l'État despotique, dont le principe est la crainte, passion animale dont la dimension politique se résume à son étouffement.

Il n'en reste pas moins que la question inévitable reste celle de la liberté, dans le rapport qu'elle entretient avec le système des interdits auxquels s'ordonne la vie collective : qu'est-ce qui ne doit pas être toléré ou jusqu'à quel point peut-on tolérer l'intolérable ? Quelles sont les conditions d'une paix durable, entre ceux-là mêmes qui peuvent avoir des intérêts et des passions divergents et qui ne se reconnaissent pas dans une même définition du bien ? Doit-on considérer que la liberté d'expression constitue un droit « naturel et imprescriptible », qu'aucun motif social ou politique n'autorise à restreindre, ou, au contraire et comme le stipule la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, qu'elle doit se plier aux exigences de « l'ordre public établi par la loi » ? Quel sens donner au principe de neutralité religieuse de l'État, désormais placé au cœur d'une « République laïque » ? S'agit-il de renoncer à toute régulation publique des croyances, et d'en renvoyer le principe à la seule sphère privée ?

De telles interrogations se situent au cœur d'un espace théorique traditionnellement défini comme celui de la « philosophie politique », ou de la « philosophie morale » ou même, en une formule englobante, de la « philosophie pratique ». Or, si l'on constate, à cet égard, un intérêt évident du corps enseignant et, en amont, des étudiants, pour les problématiques liées à cet espace de questionnement, il importe que les ressorts intellectuels et pédagogiques de la discipline philosophie soient régulièrement entretenus, et même enrichis et consolidés.

Les notions de facture classique – ainsi par exemple : la justice, la liberté, le devoir –, peuvent donner lieu à des investigations renouvelées, d'autant que les contextes et les situations contemporaines qu'il s'agit aussi de décrire et de réfléchir sont marqués par une très grande complexité.

L'évolution récente des programmes de la classe terminale y invite, notamment par la consolidation de la liste des auteurs susceptibles d'être lus et étudiés : Rawls par exemple, pour des travaux sur la justice ; ou Simone Weil, pour des travaux sur l'articulation de la science et de la croyance. C'est aussi le cas de plusieurs entrées du programme de l'enseignement de spécialité humanités, littérature et philosophie : des « pouvoirs de la parole » (classe de première) à « histoire et violence » (classe de terminale), dans une perspective interdisciplinaire assumée comme telle. L'enseignement moral et civique ainsi que le parcours de l'enseignement optionnel droits

et grands enjeux du monde contemporain s'enrichissent eux aussi des apports proprement philosophiques et des coopérations entre les disciplines.

Gageons qu'une part non négligeable du sérieux de la discipline et un vaste spectre de son horizon de sens consistent dans cet effort de compréhension, aussi approfondie que possible, du réel et non pas des seules idées, de la vie et non pas des doctrines du passé ou du présent. Or, le fond de la difficulté, c'est bien que ni le réel, ni la vie ne se comprennent sans les livres, sans les doctrines et les interprétations qu'elles suscitent. Le prosaïsme de la discipline philosophie, c'est donc bien celui des ressources vers lesquelles l'institution scolaire doit pointer, non pour consolider quelque thèse officielle de la République et de sa nature politique, mais pour pluraliser et étendre les perspectives d'analyse des professeurs et des élèves.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Les valeurs de la République ne se trouvent pas explicitement mentionnées, dans les programmes de philosophie des classes terminales, sinon de façon simplement incidente. Pour autant, elles y sont abondamment et diversement déclinées :

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	POINTS D'APPUI
Perspectives	La morale et la politique ; la connaissance ; l'existence et la culture.
Notions	Notamment : le devoir, la justice, le travail, l'état, la raison, l'État, la vérité, la liberté, la religion, etc.
Repères	Notamment : absolu/relatif ; contingent/nécessaire ; croire/savoir ; obligation/contrainte ; en fait/en droit ; origine/fondement ; persuader/convaincre ; légal/légitime ; universel/général ; particulier/singulier ; public/privé ; vrai/certain, etc.

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	POINTS D'APPUI
Auteurs	Notamment : Platon, Aristote, Marc Aurèle, Augustin, Hobbes, Descartes, Locke, Leibniz, Rousseau, Condillac, Kant, Hegel, Tocqueville, Marx, Hannah Arendt, Simone Weil, Foucault, Rawls, Ricoeur, J. Hersch, etc., grandes figures de la pensée morale et politique, dont les œuvres peuvent être étudiées de manière suivie dans les cours de philosophie.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES*

« De la liberté d'expression » – éléments d'une séquence pédagogique relative à la notion de liberté politique

Tant par expérience que par raisonnement, on sait que la vie politique et la liberté ne font pas toujours bon ménage.

Parce que certains régimes, tyranniques, dictatoriaux ou totalitaires, voient dans la liberté laissée aux individus ou aux groupes au sein desquels ceux-ci se rencontrent et s'associent une entrave à l'exercice d'un pouvoir qui se veut sans limite, et qui ne tolère aucune contestation.

Aussi, parce que les régimes les plus libéraux ne peuvent faire l'économie d'une régulation des libertés individuelles ou collectives : soit en considérant, comme le pose la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 (article 4), que la liberté des uns ne doit pas nuire à autrui et que l'exercice des droits de chacun est borné par celui des autres ; soit en considérant qu'il existe un ordre proprement public de comportements et de conduites, induit par l'existence même d'une République – véritable « chose commune » –, qui se doit d'être mis en œuvre et qui l'emporte alors sur les dispositions et les penchants des simples particuliers.

Enfin, parce que la liberté elle-même, dont l'existence même ou la pleine réalisation n'est pas assurée, associe et entremêle un ensemble de dimensions ou de déterminations qu'on tient pour intérieures (nos pensées, opinions ou croyances, nos volontés) à leur expression ou à leur traduction extérieure

(nos paroles, nos actions, et plus généralement nos manières d'être au monde).

La question est ainsi posée, pour une puissance publique, non seulement de ce qui doit, mais aussi de ce qui peut tomber sous l'autorité de la loi :
- doit-on considérer que les opinions et les croyances appartiennent à nos seules consciences et doivent être préservées de toute restriction ?
- entend-on régler les paroles – ou les écrits – comme on règle les actions ?
- que faire, lorsque certaines opinions ou croyances participent d'une agressivité qui porte atteinte – ne serait-ce que symboliquement – à certaines personnes ou, plus généralement, à l'ordre public ?

Ces questions prises en considération, il est instructif de comparer les réponses – convergentes et divergentes à la fois – apportées à ces questions par ces grands textes constituants que sont, pour la France et jusqu'au « bloc constitutionnel contemporain », la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et, pour les États-Unis d'Amérique, la Déclaration des droits *(Bill of rights)* de 1791. L'un et l'autre participent en effet à la fondation d'un État qu'on tient traditionnellement pour libéral : la puissance souveraine, détenue en dernière instance par le peuple, se doit de respecter des droits qu'on tient pour fondamentaux – en particulier la liberté d'opinion et de croyance. Ce qui signifie que nul ne doit être inquiété ou poursuivi par la puissance publique pour ses opinions – en particuliers religieuses. Et l'on tient désormais pour acquise la distinction entre la définition légale de ce qui est juste, et que la communauté politique doit mettre en œuvre, et l'idée que chacun se fait de la vie bonne, ou même du salut.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789)

« **Article 10** – Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

Article 11 – La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. »

Constitution des États-Unis d'Amérique. Déclaration des droits (*Bill of rights* – 1791)

« **1er amendement** – Le Congrès n'adoptera aucune loi relative à l'établissement d'une religion, ou à l'interdiction de son libre exercice ; ou pour limiter la liberté d'expression, de la presse ou le droit des citoyens de se réunir pacifiquement ou d'adresser au Gouvernement des pétitions pour obtenir réparations des torts subis. »

La Déclaration française ne se contente pas de poser la liberté d'opinion – y compris en matière de religion. Elle l'associe à la « libre communication des pensées et des opinions », mise au rang des droits de l'homme « les plus précieux ». Historiquement parlant, on sait la puissance de la censure, dont les autorités théologiques et politiques d'Ancien régime n'ont pas hésité à user. L'expérience républicaine et démocratique requiert au contraire la constitution d'un espace public de libre expression et de libre débat, l'institution et la protection d'une presse véritablement libre, le déploiement d'une recherche scientifique dont la liberté est, elle aussi, garantie par la puissance publique.

Il reste qu'au sein même de cette Déclaration, cette affirmation de la liberté d'opinion et d'expression se voit immédiatement relativisée : encore faut-il en effet que la manifestation des opinions « ne trouble pas l'ordre public » (article 10) ; encore faut-il ne pas « abuser » de la liberté d'expression.

Le 1er amendement du *Bill of rights* américain ouvre une perspective différente : la liberté en matière de religion, la liberté d'expression ou de réunion y sont affirmées sans restriction, et sans comporter – au moins dans ce moment précis d'un texte qui se veut fondateur – cet élément de relativisation que la Déclaration française fait immédiatement apparaître. La question ainsi posée – celle du droit que la puissance publique se donne d'intervenir pour encadrer ou même pour restreindre la liberté d'expression – est toutefois présente dans le texte américain : les réunions que le Congrès s'engage à ne pas interdire sont les réunions « pacifiques ».

Reste évidemment alors à apprécier la limite entre ce qui est et reste pacifique et ce qui ne l'est pas – dans l'élaboration même des lois ou dans leur mise en œuvre.

« État, liberté, religion » – jalons pour l'étude suivie d'une œuvre : Locke, *Lettre sur la tolérance* (1686)

Le programme des classes de philosophie repose sur quatre éléments : perspectives, notions, auteurs, repères. Il y est explicitement indiqué que l'étude des notions et l'étude des auteurs et des œuvres sont indissociables, et que chaque classe doit entreprendre, sous des modalités dont le professeur porte la pleine responsabilité, « l'étude suivie d'une œuvre », dont l'auteur est choisi dans la liste arrêtée par le programme.

Locke y figure et sa *Lettre sur la tolérance* peut faire l'objet d'une étude suivie, en particulier s'il s'agit de composer un cours ou une série de cours sur les questions d'ordre moral et politique.

La *Lettre sur la tolérance* interroge en effet de manière soutenue non seulement la nature de l'autorité politique et des principes qui la régissent – ou qui permettent de prendre une mesure précise de ses débordements – et la nature de la croyance religieuse, comprise en tant qu'engagement personnel mais aussi en tant que pratique sociale, mais aussi la relation que l'autorité politique entretient avec les institutions religieuses et l'ensemble des pratiques qu'elles induisent.

Si cette interrogation prend un sens évident dans le contexte des conflits et des guerres induites sur le sol européen par la Réforme, elle constitue un point d'appui pour construire et pour instruire des questions d'ordre général :

1. Qu'est-ce qui caractérise l'État, dans sa réalité et ses pouvoirs propres (question de fait), et aussi dans les principes et les normes auxquelles sa légitimité vient s'adosser (question de droit) ? Avec Locke, on peut faire l'hypothèse, non seulement d'une loi fondamentale de nature que la société politique ne fait pas disparaître (les hommes ont tous également droit à la vie, à la liberté, ainsi qu'aux biens dont la possession et l'usage sont requis pour une vie paisible), mais aussi d'une régulation de la puissance souveraine par le consentement même de ses sujets. Une autorité politique qui ne serait pas, d'une manière ou d'une autre, librement consentie, ne saurait constituer une véritable « chose commune ».

Ce qui permet d'interroger la notion même de République, associée à l'idée d'une constitution légale devant prévaloir, autrement dit d'un État de droit.

2. À partir du moment où l'on admet non seulement la nécessité mais aussi la légitimité d'une autorité souveraine, la question se pose des limites d'une telle autorité. Cette question même inaugure la tradition du libéralisme politique. Elle ne cesse de faire retour, jusque dans les débats les plus contemporains (ceux par exemple qui sont induits par les états d'urgence). On comprend que l'État déploie sa puissance sur un territoire donné – et cherche parfois à l'étendre au-delà de ses frontières initiales. Mais on comprend aussi qu'il ne revient pas au même d'ordonner (ou d'interdire) des actions, au motif que certaines d'entre elles contreviendraient à la sécurité commune, et d'ordonner des pensées, en visant alors la capacité dont chacun dispose de croire ou ne pas croire, de croire à ceci plutôt qu'à cela.

Peut-on demander à un État souverain de laisser aux sujets une entière liberté en matière de croyance, de religion en particulier, sans se mettre lui-même en danger et d'une certaine manière en contradiction avec lui-même ?

3. La question posée par Locke est aussi celle de la différenciation entre l'autorité proprement politique – relative à ce qu'il appelle « les intérêts civils » – et les autorités religieuses, d'autant plus redoutables pour la puissance publique qu'elles reposent sur des associations de grande ampleur, et qu'elles rassemblent des individus qui partagent (et parfois avec enthousiasme, quand ce n'est pas avec fanatisme) une même idée du bien et du mal et du sens même de l'existence. À partir du moment où les religions posent qu'il existe une loi ou une série de lois divines, il est possible qu'elles travaillent à la faire partout prévaloir, pour leurs propres fidèles ou pour ceux qui pourraient – par conversion – le devenir.

Les conflits sont dès lors possibles, entre religions rivales, chacune entendant faire prévaloir ses propres vérités ; mais aussi avec une puissance publique dont l'autorité spécifique ne serait pas reconnue, et que l'on chercherait à instrumenter, voire à supplanter.

Un extrait de Locke, *Lettre sur la tolérance*, 1686, traduction de Jean Le Clerc, 1710.

« L'État, selon mes idées, est une société d'hommes instituée dans la seule vue de l'établissement, de la conservation et de l'avancement de leurs intérêts civils.

J'appelle intérêts civils, la vie, la liberté, la santé du corps ; la possession des biens extérieurs, tels que sont l'argent, les terres, les maisons, les meubles, et autres choses de cette nature.

Il est du devoir du magistrat civil d'assurer, par l'impartiale exécution de lois équitables, à tout le peuple en général, et à chacun de ses sujets en particulier, la possession légitime de toutes les choses qui regardent cette vie. Si quelqu'un se hasarde de violer les lois de la justice publique, établies pour la conservation de tous ces biens, sa témérité doit être réprimée par la crainte du châtiment, qui consiste à le dépouiller, en tout ou en partie, de ces biens ou intérêts civils, dont il aurait pu et même dû jouir sans cela. Mais comme il n'y a personne qui souffre volontiers d'être privé d'une partie de ses biens, et encore moins de sa liberté ou de sa vie, c'est aussi pour cette raison que le magistrat est armé de la force réunie de tous ses sujets, afin de punir ceux qui violent les droits des autres.

Or, pour convaincre que la juridiction du magistrat se termine à ces biens temporels, et que tout pouvoir civil est borné à l'unique soin de les maintenir et de travailler à leur augmentation, sans qu'il puisse ni qu'il doive en aucune manière s'étendre jusques au salut des âmes, il suffit de considérer les raisons suivantes, qui me paraissent démonstratives.

Premièrement, parce que Dieu n'a pas commis le soin des âmes au magistrat civil, plutôt qu'à toute autre personne, et qu'il ne paraît pas qu'il ait jamais autorisé aucun homme à forcer les autres de recevoir sa religion. Le consentement du peuple même ne saurait donner ce pouvoir au magistrat ; puisqu'il est comme impossible qu'un homme abandonne le soin de son salut jusques à devenir aveugle lui-même et à laisser au choix d'un autre, soit prince ou sujet, de lui prescrire la foi ou le culte qu'il doit embrasser. Car il n'y a personne qui puisse, quand il le voudrait, régler sa foi sur les préceptes d'un autre. Toute l'essence et la force de la vraie religion consiste dans la persuasion absolue et intérieure de l'esprit ; et la foi n'est plus foi, si l'on ne croit point. Quelques dogmes que l'on suive, à quelque culte extérieur que l'on se joigne, si l'on n'est pleinement convaincu que ces dogmes sont vrais, et que ce culte est agréable à Dieu, bien loin que ces dogmes et ce culte contribuent à notre salut, ils y mettent de grands obstacles. En effet, si nous servons le Créateur d'une manière que nous savons ne lui être pas agréable, au lieu d'expier nos péchés par ce service, nous en commettons de nouveaux, et nous ajoutons à leur nombre l'hypocrisie et le mépris de sa majesté souveraine.

En second lieu, le soin des âmes ne saurait appartenir au magistrat civil, parce que son pouvoir est borné à la force extérieure. Mais la vraie religion consiste, comme nous venons de le marquer, dans la persuasion intérieure de l'esprit, sans laquelle il est impossible de plaire à Dieu. Ajoutez à cela que notre entendement est d'une telle nature, qu'on ne saurait le porter à croire quoi que ce soit par la contrainte. La confiscation des biens, les cachots, les tourments et les supplices, rien de tout cela ne peut altérer ou anéantir le jugement intérieur que nous faisons des choses. »

La question est ici clairement posée des limites qui doivent être celle de l'action publique – pour ménager la liberté de croyance, mais aussi, complémentairement, de l'autonomie laissée à l'autorité politique – législative en particulier – pour se donner à elle-même ses propres lois, sans se soumettre *a priori* aux lois réputées divines.

On voit mal qu'une République puisse être, tant dans ses principes que dans ses institutions et ses pratiques, démocratique, sans disposer d'une telle marge d'autonomie.

Quelle place dès lors faire à ces communautés particulières que constituent les différentes religions ? Quels sont les droits qui leur reviennent ? Quels sont les devoirs susceptibles de leur être imposés ? Qui peut, qui doit, en décider ?

« République et démocratie » — jalons pour un parcours pluridisciplinaire histoire / philosophie

Les programmes d'histoire et de philosophie, au lycée et particulièrement en classe terminale, permettent une interrogation croisée sur le thème « République et démocratie ». Cette interrogation peut être conduite de manière complémentaire par deux professeurs, l'un d'histoire, l'autre de philosophie, concevant une séquence pédagogique commune. Elle peut notamment donner lieu à des séances de co-enseignement, permettant aux professeurs et aux élèves de faire converger les deux approches.

La constitution d'un corpus de documents destinés au travail commun participe de consolidation d'une culture intellectuelle et citoyenne permettant aux élèves de se repérer à la fois dans les enjeux du passé et dans ceux du présent.

Ni la République, ni la démocratie, ni *a fortiori* leur composition au sein d'une « République démocratique », comme l'est la France de par la Constitution de la Ve République, ne se laissent aisément

définir : peut-on concevoir une République qui ne serait pas démocratique ? ou une démocratie qui ne serait pas républicaine ? Ces deux notions, on le sait, proviennent d'une antiquité politique (grecque s'agissant de la démocratie, romaine s'agissant de la République) et sont relatives à des univers sociaux et culturels qui ne sont plus les nôtres. Ainsi, si les termes se sont maintenus, les institutions et les expériences, mais peut-être aussi les principes qui leur correspondent, se sont profondément transformés. Ils ont été et sont aujourd'hui encore pris dans des situations historiques qui leur confèrent des significations plurielles et particulières. En France, l'opposition entre République et monarchie aura joué et joue encore dans l'imaginaire collectif un rôle majeur, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays. Plus généralement, l'entrée en scène – proprement moderne – des États-nations a reconfiguré l'idée même de société ou de communauté politique, et ouvert des perspectives inédites d'unité, mais aussi de conflictualité. D'où l'intérêt d'une élucidation croisée de la conjonction entre République et démocratie, et d'une association intime les deux disciplines, histoire et philosophie.

Lecture et analyse des premiers articles de la Constitution du 4 octobre 1958

Un premier moment du travail permet la présentation et l'analyse par les deux disciplines de certains éléments du « bloc constitutionnel » sur lequel repose la Ve République – les élèves étant invités à repérer de quelle manière les termes et les notions de « République » et de « démocratie » interviennent, de quelle manière aussi ils se trouvent associés et déterminés.

Soit par exemple la séquence suivante :

Constitution du 4 octobre 1958[2]

Article 1er
La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.

---

2 https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur

Article 2
La langue de la République est le français.
L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.
L'hymne national est *La Marseillaise*.
La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».
Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

Article 3
La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum.
Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice.
Le suffrage peut être direct ou indirect dans les conditions prévues par la Constitution. Il est toujours universel, égal et secret.
Sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques.

Article 4
Les partis et groupements politiques concourent à l'expression du suffrage. Ils se forment et exercent leur activité librement. Ils doivent respecter les principes de la souveraineté nationale et de la démocratie.
Ils contribuent à la mise en œuvre du principe énoncé au second alinéa de l'article 1er dans les conditions déterminées par la loi.
La loi garantit les expressions pluralistes des opinions et la participation équitable des partis et groupements politiques à la vie démocratique de la Nation.

A. Éléments d'analyse
Si la démocratie est d'abord donnée ici comme une caractéristique – parmi d'autres – de la République, elle joue néanmoins un rôle majeur dans sa définition : il est en effet stipulé (a) que la République se doit d'assurer « l'égalité devant la loi de tous les citoyens » (article 1) (b), que la République a comme « principe » le « gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ».

On comprend par ce terme même de « principe » que la démocratie représente ce à quoi la République vient s'ordonner, aussi bien dans son fonctionnement que dans sa légitimité. Ainsi défini, le gouvernement républicain n'est pas seulement « pour le peuple » – au sens où son intérêt, ou ses intérêts, seraient pris en compte ; il est « par le peuple », comme s'il s'agissait pour celui-ci de gouverner, autrement dit de *se gouverner lui-même*, sans dépendre d'une instance extérieure ou supérieure.

La question qui se trouve dès lors posée n'est pas seulement celle de la légitimité d'un tel gouvernement – qu'on tient ici pour acquise –, c'est celle de sa mise en œuvre : comment, et à quelles conditions, un peuple peut-il gouverner sans se diviser lui-même et sans qu'en son sein ne viennent à se distinguer, ou même à s'opposer, des gouvernants et des gouvernés ? Et si une telle distinction se révélait techniquement inévitable, comment, et à quelles conditions, pourrait-elle ne pas avoir le sens d'une domination, venant rompre une égalité qu'on tient par ailleurs pour un élément décisif ? À quelles conditions peut-on préserver la dimension démocratique de la République, alors même qu'on ne dispose pas d'une égalité réelle de conditions sociales, parachevant l'égalité des droits ?

B. Approfondissement (1) : « l'égalité de tous devant la loi… »
La notion d'égalité devant la loi sans distinction de sexe, d'origine ou de race n'a pas toujours existé : elle résulte d'une longue histoire.

À la citoyenneté antique (égalité des droits et des devoirs des citoyens), la féodalité aura substitué, entre le VIIIe et le IXe siècles de notre ère, la hiérarchie des trois ordres (noblesse, clergé, tiers état). L'inégale dignité des individus alors résulte de la naissance (la noblesse et le tiers) ou de l'état (le clergé) auxquels s'attachent des distinctions particulières.

Au XVIIe et au XVIIIe siècles, quatre idées majeures battent en brèche cette conception hiérarchique de l'organisation sociale et politique :
- l'idée de *droit naturel universel* : dès sa naissance tout homme possède des droits universels imprescriptibles, principalement la vie, la liberté et les biens ; ces droits fondent la primauté de l'individu sur toutes les organisations sociales ;
- l'idée de *contrat social* : au fondement de toute société, il y aurait un contrat, librement consenti, pour assurer à chacun le maximum de liberté dans le respect de la cohésion sociale ;
- l'idée d'un progrès infini de l'humanité grâce à la raison et au développement des sciences. L'essentiel tient moins alors à la création divine de l'homme et à ses destinées après la mort, qu'à la découverte des lois qui régissent les phénomènes physiques, sociaux, humains grâce à la science ;
- la recherche d'une morale que les hommes se donnent à eux-mêmes fondée non sur une révélation mais sur la raison. L'éducation est donc considérée comme la clé de voûte du progrès de l'humanité.

C. Approfondissement (2) : une citoyenneté en devenir
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789) se fonde sur l'idée de « droits naturels et imprescriptibles ». Elle pose les principes démocratiques fondamentaux : la souveraineté du peuple, l'égalité des libertés (liberté d'expression, de conscience, de mouvement) et les devoirs, dans le respect de la loi commune.

Les modalités concrètes de la citoyenneté auront été très diverses au cours du XIXᵉ et du XXᵉ siècles :
- la citoyenneté ne donne pas toujours le droit de vote, on parle alors de citoyen « passif » :
  - à cause de l'âge : 30 ans en 1815, 25 ans en 1830, 21 en 1848, 18 ans en 1974 ;
  - à cause de la capacité intellectuelle ou économique , dans le contexte d'un suffrage dit « capacitaire » ou « censitaire ». L'idée est qu'on ne peut décider de l'avenir de la Nation qu'à la condition d'avoir une éducation suffisante ou d'être lié par la possession de biens. C'est par exemple le cas entre 1815 et 1848. Le suffrage universel masculin est institué en 1848.
- les femmes obtiennent le droit de vote en 1944 ;
- les modalités d'accès à la citoyenneté des étrangers ont elles aussi varié au cours du temps. Celle-ci repose sur un processus qui requiert l'adhésion aux principes de la République.

Élaboration d'un parcours réflexif relatif à la question du peuple

Le deuxième moment de cette séquence pédagogique pourra être consacré à un parcours réflexif associant les deux disciplines, relatif à la notion de peuple : quel est ce « peuple » que la constitution désigne et auquel elle confie l'exercice même de la souveraineté politique ? Doit-on le considérer comme une réalité stabilisée, ou comme un corps politique en constant devenir ?

Plusieurs entités sont ici impliquées, dont l'existence même semble acquise, mais dont la définition est loin d'aller de soi. On tient notamment pour acquis qu'il existe un *peuple*, et même un peuple un, suffisamment uni (et indivisible) pour qu'en son sein aucune « section » ou « faction » ne puisse accaparer l'exercice du gouvernement et, plus généralement, de la capacité politique. On est ainsi renvoyé à un concept proprement politique du peuple : non pas seulement des « classes populaires », non pas seulement des individus ou des groupes vivant et agissant sur un territoire donné, mais une entité une et unifiée, qu'une tradition nomme, par exemple, « volonté générale ».

Comment concevoir un tel peuple ?
En avons-nous vraiment l'expérience ?
Quelles sont les institutions, ou les pratiques, requises pour son émergence ou pour son maintien ?
Quel rapport l'unité même du peuple entretient-elle avec sa division, et avec ce pluralisme des opinions, des mouvements et des partis, auquel l'article 4 de la Constitution de 1958 accorde un rôle essentiel ?

Historiquement, le problème n'est pas moins délicat. Quelle distinction faire entre l'individu, le citoyen et le peuple ? L'historien Pierre Rosanvallon a beaucoup réfléchi à cette question. En 1992, dans Le Sacre du citoyen, consacré au suffrage universel, il a montré comment la culture démocratique a institué un individu doté de droits, notamment celui de discuter de l'avenir de la nation et d'agir et de participer par son vote à l'élaboration des lois. En 1998, dans *Le Peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*, il s'interroge sur la notion de peuple. Est-ce une réalité sociologique ou une figure abstraite – quasi imaginaire ? Dans ce cas, peut-on le représenter ? Sa réponse est chronologique :
- de la Révolution à l'avènement du suffrage universel en 1848, la figure du peuple est très largement abstraite car la plupart des citoyens sont exclus du vote ;
- de 1848 aux années 1970 : il étudie les solutions qui ont permis de combler l'écart entre la représentation politique du peuple et sa réalité sociologique : le système des partis et les syndicats, mais aussi les dispositifs mis en place par l'État dans le cadre d'une administration consultative, ou encore les nombreuses enquêtes sociales et statistiques qui ont concouru elles aussi à dessiner les contours réels de la population française ;
- depuis les années 70, on assiste en effet à l'affirmation de représentations concurrentes du peuple. Au-delà du peuple qui désigne ses représentants, un autre peuple – aux voix souvent discordantes – se manifeste par le truchement des sondages, des médias et des réseaux sociaux.

Analyse d'une séquence historique significative : le conflit Mendès-France/De Gaulle lors de l'instauration de la Ve République

Le troisième moment de la séquence permettra l'analyse d'une confrontation inaugurale de la Ve République, entre Pierre Mendès-France et Charles de Gaulle : comment comprendre qu'ils soient l'un et l'autre à la fois profondément attachés à la République et engagés dans un désaccord insurmontable ?

Les partisans de la République, s'ils partagent un fond commun d'idées, n'en expriment pas moins une pluralité de nuances et de sensibilités notamment en ce qui concerne l'organisation des pouvoirs du régime républicain.

L'opposition entre les conceptions de Pierre Mendès-France (1907-1982), figure politique dominante du parti radical après 1945, président du Conseil (1954-1955) et Charles de Gaulle (1890-1970), figure de la Résistance unifiée, éclate lors de l'accession au pouvoir de ce dernier, en 1958, à la faveur de la guerre d'Algérie. La Constitution de 1958 qui institue la Ve République accroît encore leurs désaccords.

A. Éléments de contexte

Le 13 mai 1958, le général Massu forme à Alger un Comité de salut public et lance un appel au général de Gaulle le 14 mai pour qu'il revienne au pouvoir et mette un terme à la crise politique qui paralyse la IVe République. Le Gouvernement de Pierre Pfimlin a été investi après un mois de tractations tant la conduite à adopter à l'égard de la situation algérienne divise tous les partis. Le 15, de Gaulle se dit « prêt à assumer les pouvoirs de la République ». L'arrivée au pouvoir d'un militaire réveille des craintes séculaires car, en France, la République a été abolie par deux fois par des militaires, Bonaparte et Pétain, et l'un qui se piquait de l'être, Louis-Napoléon Bonaparte, véritable autocrate légitimé par voie de plébiscite. Face à cette résistance, l'armée prépare un débarquement sur Paris. Devant cette menace de coup de force, Pierre Pflimlin démissionne le 29 mai tandis que le président René Coty fait appel au général de Gaulle pour prendre la tête du Gouvernement. Le 1er juin, l'Assemblée examine son investiture.

B. Discours de Pierre Mendès-France lors du vote d'investiture du général de Gaulle (1er juin 1958)

« La IVe République périt de ses propres fautes. Ce régime disparaît parce qu'il n'a pas su résoudre les problèmes auxquels il était confronté. Après la libération, son patrimoine, resté presque intact, largement grâce à de Gaulle, autorisait l'espérance et le succès. La France, ardente et optimiste, semblait destinée à un avenir digne de sa tradition. Il lui fallait du courage et de la foi. Elle en avait. Il lui fallait aussi des dirigeants courageux et clairvoyants. [...]

Non, ce n'est pas la République, ce n'est même pas le système parlementaire qui méritent d'être condamnés. Seul, le mauvais usage qui en a été fait nous a réduits à l'impuissance et nous a conduits a tant de déconvenues. [...]

Quoi qu'il en coûte aux sentiments que j'éprouve pour la personne et pour le passé du général de Gaulle, je ne voterai pas en faveur de son investiture ; et il n'en sera ni surpris, ni offensé.

Tout d'abord, je ne puis admettre de donner un vote contraint par l'insurrection et la menace d'un coup de force militaire. […] J'évoque le chantage à la guerre civile, l'annonce du coup de force organisé entre les représentants du peuple au cas où leur décision ne serait pas celle qu'on prétend leur dicter. […] Le peuple français nous croit libres ; nous ne le sommes plus. Ma dignité m'interdit de céder à cette pression des factions et de la rue. Et le général de Gaulle, qui a toujours sauvegardé jalousement sa fierté et son indépendance, plus encore lorsqu'il parlait au nom de la Nation, ne saurait être surpris que j'élève ici ma protestation contre l'affront dont nous sommes l'objet […].

Que de Gaulle, dès demain, garantisse sans réserve, et pour l'immédiat, les libertés menacées par le fascisme, le respect de la légalité républicaine et les droits de l'homme et du citoyen ; qu'il rétablisse très vite une représentation populaire rénovée, contenue par une exacte séparation des pouvoirs, alors – alors seulement – nous trouverons les apaisements que nous avons le droit, le devoir, le mandat d'exiger. […]

C'est un axiome en démocratie et c'est une leçon de l'histoire que ce n'est pas une unanimité acquise dans le silence où l'équivoque, dans la sommation imposée ou acceptée ou dans la discipline de quelque parti unique, mais que c'est la confrontation de thèses sincères qui est le plus favorable à la détermination et à la mise en œuvre d'une bonne politique. C'est la vertu reconnue des institutions parlementaires, quand elles fonctionnent bien et correctement, d'assurer cette salutaire confrontation[3]. »

Éléments de commentaire

Les deux hommes s'estiment et s'accordent sur la critique de la IVe République. Ils fustigent la place trop importante des partis qui limitent la liberté de vote des députés et qui sont à ce titre « des instruments d'oligarchies et de clans[4] » dévoyant l'intérêt général au profit d'intérêts particuliers. Tous les deux veulent remédier à l'instabilité gouvernementale (104 gouvernements entre 1871 et 1940, et 24 entre 1947 et 1958) qui est la conséquence des graves crises auxquelles la France est confrontée (décolonisation, Guerre froide)

3 https://archives.assemblee-nationale.fr/0/cri/0-cri-1957-1958-001.pdf

4 Pierre Mendès-France, *Œuvres complètes*, tome IV, *Pour une République moderne 1955-1962*, Paris Gallimard, p. 86-87.

et la forte représentation des opposants au régime (gaullistes et communistes). Ainsi, les deux hommes sont-ils favorables à ce que le pouvoir exécutif dispose d'un droit de dissolution de la chambre : « La réforme qui permettra à un gouvernement en litige avec l'Assemblée d'en appeler à l'arbitrage du suffrage universel, sera conforme aux principes démocratiques ; s'en remettre à la décision du pays consulté, c'est bien agir dans le cadre républicain[5] » écrit Mendès-France.

Ils divergent sur les remèdes à apporter. Pour Mendès-France, héritier de la tradition républicaine, la Constitution est la traduction institutionnelle d'un ensemble de valeurs et de principes légués par l'histoire de la République : la séparation des pouvoirs, les prérogatives du Parlement qui vote la loi et contrôle le Gouvernement, la responsabilité du Gouvernement devant l'Assemblée. Pour Mendès-France, le problème est moins celui de la Constitution que celui des hommes et de leur manque de vertu.

De Gaulle considère que les structures induisent le comportement des hommes. Par ailleurs, à ses yeux, une constitution est d'abord un agencement modifiable qui tire sa validité de son adaptation à un peuple spécifique et à une époque donnée. Dans son discours de Bayeux (1946), il prête au « sage Solon » que l'on questionnait sur la meilleure constitution la réponse suivante : « Dites-moi d'abord pour quel peuple et à quelle époque. »

Dans le dernier paragraphe de cet extrait, Pierre Mendès-France se livre à un véritable plaidoyer pour la « délibération » parlementaire qui est la seule, lui semble-t-il, à pouvoir créer la légitimité des lois votées. Il sera d'autant plus critique avec la Constitution de la Ve République que si le Président détient un droit de dissolution, le Gouvernement peut invoquer l'article 49-3 pour suspendre l'examen d'une loi et la faire voter par un vote de confiance. Si les députés de la majorité peuvent voter contre une loi présentée par le Gouvernement, ils sont moins enclins à renverser un gouvernement à cause d'une loi.

5 *Ibid*, p. 92.

PHYSIQUE-CHIMIE

La physique-chimie, au travers de son enseignement, est aussi un domaine au sein duquel l'enseignant et les élèves sont engagés dans des activités ou des raisonnements qui illustrent ou confortent les valeurs de la République, la laïcité et la citoyenneté. Il s'agit avec l'enseignement des sciences, de rendre sensible l'idée que l'approche rationaliste, qui est au fondement de la démarche scientifique, est aussi à la base de l'idéal républicain.

→ *TRANSMETTRE*

Les valeurs de la République

Dans le cadre de l'enseignement de la discipline physique-chimie, deux points spécifiques méritent d'être signalés aux élèves à propos des sciences.

LES SCIENCES SONT UN LIEU D'EXPRESSION DE LA LIBERTÉ ET DE L'ÉGALITÉ

L'enseignement des sciences permet à toute personne de valider une démonstration, un raisonnement ou un discours par la confrontation avec les faits et par la cohérence de l'argumentation. Il libère les élèves de tout argument d'autorité qui ne se fonde pas sur des faits validés par la communauté scientifique. Cette dernière fournit une référence sur laquelle un citoyen peut s'appuyer, et que tout chercheur est libre de remettre en question ; cette remise en question est acceptée par la communauté scientifique si elle se fonde sur une interprétation rationnelle de faits reproductibles : un scientifique quand il entre dans son laboratoire oublie toutes autres considérations que celles de la preuve scientifique.

LES SCIENCES PARTICIPENT DE LA CONSTRUCTION DE L'UNIVERSALITÉ ET DE LA FRATERNITÉ

Deux éléments forts permettent d'illustrer le caractère universel du savoir scientifique. En premier lieu, l'histoire des sciences qui nous montre l'importance de la circulation des idées pour les progrès de la connaissance en science ; la contribution essentielle des civilisations arabes, indiennes et chinoises[1] en est une illustration. En second lieu, il convient de noter la dimension universelle de la mesure des grandeurs physiques (temps, longueur, masse, etc.). L'utilisation d'un système international d'unités permet aux scientifiques de communiquer et de comparer leurs résultats, et aux États de fixer des normes et de réguler les échanges industriels, commerciaux et d'informations[2].

La laïcité[3], articulation entre science et croyance

Dans son article premier, la Constitution aborde la laïcité et évoque le principe du respect des croyances de chacun. Dans le texte du socle commun de connaissances[4], de compétences et de culture, il est mentionné à propos du domaine 4 que « les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon

---

1 Michel Soutif, *Naissance de la physique, de la Sicile à la Chine*, Grenoble, EDP Sciences, 2013.

2 https://www.bipm.org/fr/

3 On peut consulter l'ouvrage de Guillaume Lecointre, *Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*, Paris, Belin Éducation, 2018.

4 Code de l'éducation, annexe de l'article D122.

une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du domaine des opinions et croyances ». La science tire sa spécificité de la propriété qu'elle possède d'être remise en cause : cette mise à l'épreuve permanente est indispensable ; elle fonde la légitimité de la démarche scientifique et la différencie de la croyance qui échappe à cette exigence de justification rationnelle. La science montre aussi qu'il existe des vérités : « La pierre lâchée ne remonte pas vers le ciel, elle tombe.[5] » Mais ces vérités ne sont pas toujours intuitives comme on peut le constater avec le principe d'inertie.

Sur le plan de la formation des élèves, les points d'attention suivants méritent d'être cités[6] :

- insister sur la manière dont la science « fonctionne » pour permettre aux élèves d'identifier une question à laquelle la science peut répondre ;
- mettre en avant une pratique réflexive de la démarche scientifique excluant tout dogmatisme et permettant de renforcer l'idée que « l'École est le lieu de construction de la connaissance et pas celui de la transmission de la croyance[7] » ;
- proposer une approche de la notion de controverse scientifique au travers de l'étude de l'histoire des sciences ;
- élaborer des situations pédagogiques amenant les élèves à débattre en sciences ;
- exercer l'esprit critique des élèves à propos des publications ou des discours médiatiques.

La place de l'expérience dans l'enseignement des sciences mérite également d'être explicitée[8]. Ainsi, sur le plan scientifique, si l'expérience vise à faire émerger des lois et à confronter des modèles théoriques à la réalité des observations, elle a aussi, dans le cadre scolaire, pour objectif de permettre à l'élève de confronter ses représentations initiales à la réalité du monde telle qu'elle se manifeste au travers de l'expérimentation. L'expérimentation en classe doit être authentique et clairement distinguée de la simulation qui revêt d'autres objectifs.

---

5 Yves Quéré, *La science institutrice*, Paris, Odile Jacob, 2002.

6 On peut consulter l'ouvrage de Laurence Viennot et Nicolas Descamp, *L'apprentissage de la critique*, Grenoble, EDP Sciences, 2021.

7 Florence Robine, Dominique Rojat, *Enseignement et vérité en sciences ; la question de la vérité en sciences expérimentales*, CRDP de Bourgogne, 2006.

8 Gérard de Vecchi, *Enseigner l'expérimental en classe*, Paris, Hachette Éducation, 2006.

La citoyenneté

Dans le cadre de l'enseignement de la physique-chimie, l'élève, futur citoyen, apprend à formuler des hypothèses, à construire un raisonnement, à valider ou réfuter une hypothèse en appréhendant le rôle clé du fait, de l'observation, de l'expérience et de sa reproductibilité. L'enseignement de cette science expérimentale, par exemple par la démarche d'investigation, participe également à l'estime de soi et des autres, du « travailler ensemble, en équipe », de la coopération, de la compréhension et du respect de la règle, notamment celle liée à la sécurité, et de l'éducation au développement durable. Enfin, l'enseignement de la physique-chimie développe la volonté de s'engager en qualité de citoyen éclairé à propos de questions sociétales à caractère scientifique.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Les trois tableaux ci-dessous sont adossés aux programmes de physique-chimie du collège et du lycée et explicitent des exemples de contextes d'enseignement permettant de sensibiliser les élèves aux valeurs de la République, à la citoyenneté et à l'articulation entre science et croyance.

Cycle 4

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ASSOCIÉES	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Organisation et transformations de la matière	
Combustions dans l'air. Estimer expérimentalement une valeur de solubilité dans l'eau. Identifier le caractère acide ou basique d'une solution par mesure de pH.	Qualité de l'air, dissolution du CO_2 dans l'eau, acidification des océans : responsabilité environnementale individuelle et collective, droit de la nature, défense de la santé et de l'environnement. Comprendre le sens et la complexité d'un processus, former à la justesse du raisonnement.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ASSOCIÉES	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Interpréter une transformation chimique comme une redistribution des atomes. Associer leurs symboles aux éléments à l'aide de la classification périodique.	Émergence d'un modèle microscopique : illustrer la manière dont la science « fonctionne », situer la place de l'expérimentation, prendre conscience de l'universalité de la matière comme fait expérimental.
Décrire la structure de l'Univers et du système solaire.	Au travers de l'histoire de quelques représentations de l'Univers et du système solaire : – souligner les contributions de différentes civilisations ; – situer la place de l'observation et de l'imagination, mettre à distance ses propres représentations, distinguer opinion, fait et savoir. Exercer son esprit critique vis-à-vis d'« informations » diffusées par les réseaux sociaux par exemple relatives à l'âge, à la forme et au mouvement de la Terre. Analyser, en les comparant, des textes historiques d'origines variées, par exemple sur l'origine de la Terre.
Comparer les ressources terrestres de certains éléments.	Les éléments chimiques sur Terre : prendre conscience des conditions de l'extraction, de l'utilisation et de la rareté de certains éléments chimiques clés utilisés par les technologies modernes (terres rares, composants carbonés) ; interroger les conséquences sur les plans économique, social et environnemental.
Mouvements et interactions	
Relativité du mouvement dans des cas simples. Identifier les actions mises en jeu et les modéliser par des forces.	Rôle et place de l'observateur : remettre en cause ses représentations initiales. Différencier le monde des faits de celui des modèles, former à la justesse du raisonnement, remettre en cause ses préconceptions.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ASSOCIÉES	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Exploiter l'expression littérale scalaire de la loi de gravitation universelle.	Interroger la polysémie du terme « loi » au regard de son utilisation dans différents domaines de connaissances. Inscrire la loi de gravitation dans l'histoire de la production des grands concepts en science pour illustrer la manière dont la science « fonctionne » ; interroger l'universalité comme élément constitutif de la loi de gravitation.
L'énergie, ses transferts et ses conversions	
Identifier un dispositif de conversion d'énergie dont le fonctionnement s'accompagne d'une émission de dioxyde de carbone. Établir un bilan énergétique pour un système simple.	Ressources d'énergie renouvelables ou non renouvelables, économie d'énergie, épuisement des ressources : engagement individuel et collectif dans des actions visant à limiter son empreinte carbone et à économiser l'énergie ; s'approprier et analyser une question d'actualité porteuse d'enjeux politiques sur une problématique énergétique. Bilan énergétique : utiliser ses connaissances pour engager un débat à propos de l'impact énergétique d'un projet concret.
Conservation de l'énergie.	Interroger le concept de conservation de l'énergie au regard du fait que toutes les formes d'énergie ne sont pas équivalentes du point de vue de leurs utilisations : développer l'esprit critique, relier science et société.
Rayonnement émis par un objet. Absorption du rayonnement terrestre par les gaz à effet de serre.	Exercer son esprit critique à propos de l'origine d'une information traitant de la problématique du réchauffement climatique. Constater qu'en science, il existe des affirmations indéniables. S'approprier les éléments constitutifs d'une argumentation traitant du sujet du réchauffement climatique.
Mettre en relation les lois de l'électricité et les règles de sécurité dans ce domaine.	Adopter, dans la vie quotidienne, un comportement responsable pour soi et pour autrui en matière de respect des consignes de sécurité.
Conduire un calcul de consommation d'énergie électrique relatif à une situation de la vie courante.	Bilan énergétique d'un dispositif électrique : engagement individuel et collectif dans des actions visant à économiser l'énergie, notamment dans les domaines de l'éclairage et du numérique.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ASSOCIÉES	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Des signaux pour observer et communiquer	
Exploiter expérimentalement la propagation rectiligne de la lumière dans le vide et le modèle du rayon lumineux. Relier la distance parcourue par un son à la durée de propagation.	Adopter dans la vie quotidienne un comportement responsable pour soi et pour autrui en matière de respect des consignes de sécurité relatives aux nuisances sonores et à l'utilisation de sources lumineuses. Différencier le monde des faits de celui des modèles, former à la justesse du raisonnement, remettre en cause ses préconceptions.

Classes de seconde, première et terminale du lycée général et technologique

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Mesure et incertitudes	
Variabilité de la mesure d'une grandeur physique.	Comparaison avec une valeur de référence : – exercer son esprit critique sur le résultat d'une mesure ; – appréhender le concept de norme et de principe de précaution.
Constitution et transformations de la matière	
Analyser un système par des méthodes chimiques.	Qualité de l'eau, espèces chimiques présentes dans des aliments, rejets de l'industrie, conformité des étiquettes, respect des normes : – comprendre le sens et la complexité d'un processus, former à la justesse du raisonnement, exercer son esprit critique ; – adopter, dans la vie quotidienne, un comportement éclairé et responsable pour soi et pour autrui en matière de respect de la santé et de l'environnement.

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Modéliser l'évolution temporelle d'un système, siège d'une transformation nucléaire.	Radioactivité naturelle et artificielle ; domaines d'applications et enjeux (médical, datation, énergie) : – dater un matériau ancien à l'aide de la désintégration radioactive et mettre en perspective le résultat avec des questions scientifiques (âge de la Terre, histoire de l'humanité, etc.) ; – distinguer une question scientifique (principe de la production de l'énergie nucléaire) d'une question qui ne l'est pas (faut-il fermer toutes les centrales nucléaires en France ?) ; – débattre, à propos de choix énergétiques, de la responsabilité environnementale et des interdépendances entre l'homme et la nature.
Prévoir l'état final d'un système, siège d'une transformation chimique.	Piles, stockage d'énergie sous forme chimique, conversion en énergie électrique : prendre conscience des conditions de l'extraction des matières premières, de l'utilisation et du recyclage d'une pile ; interroger les conséquences sur les plans économique, social et environnemental ; adopter un comportement responsable.
Suivre et modéliser l'évolution temporelle d'un système siège d'une transformation chimique. Élaborer des stratégies en synthèse organique.	Optimisation de la cinétique, du rendement, de l'énergie consommée et de l'impact environnemental lors d'une synthèse (médicaments, produits innovants et d'importance industrielle, etc.) : – discuter de l'impact environnemental d'une synthèse et proposer des améliorations ; – comprendre le sens et la complexité d'un processus ; former à la justesse du raisonnement ; distinguer opinion, fait et savoir ; – argumenter un choix autour de la conception, de l'utilisation ou du retrait d'une substance chimique : notion de risque et de danger.
Mouvement et interactions	
Principe de l'accélérateur linéaire de particules chargées.	Outil d'investigation de l'infiniment petit, place de l'instrument de mesure : comprendre le sens et la complexité d'un processus d'observation, situer la place de l'expérimentation et celle du modèle.

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Lois de Kepler.	Interroger la polysémie du terme « loi » au regard de son utilisation dans différents domaines de connaissances. Exercer son jugement et sa liberté, mettre à distance ses propres opinions et représentations. Inscrire le modèle héliocentrique et les lois de Kepler dans l'histoire de la naissance des grands concepts en science pour illustrer la manière dont la science « fonctionne ».
L'énergie : conversions et transferts	
Modes de transfert thermique. Flux thermique. Résistance thermique.	Économie d'énergie, isolation de l'habitat : engagement individuel et collectif dans des actions visant à limiter son empreinte carbone et à économiser l'énergie ; s'approprier et analyser une question d'actualité, porteuse d'enjeux politiques sur une problématique énergétique. Dans l'exemple du transfert d'énergie par le biais d'un rayonnement invisible, reconnaître l'insuffisance de nos sens dans l'appréhension de certaines relations de causalité du monde physique. Remettre en cause « l'évidence » et le « bon sens » dans l'explication scientifique. Bilan énergétique : utiliser ses connaissances pour engager un débat à propos de l'impact énergétique d'un projet concret.
Bilan thermique du système Terre-atmosphère. Effet de serre.	S'approprier les éléments constitutifs d'une argumentation traitant du sujet du réchauffement climatique. Exercer son esprit critique à propos de l'origine d'une information traitant de la problématique du réchauffement climatique. Constater qu'en science, il existe des affirmations indéniables. Appréhender les phénomènes et mécanismes des « contre-vérités » (complotisme, climato-scepticisme, *fake news*).

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Ondes et signaux	
Interférences de deux ondes, conditions d'observation. Effet photoélectrique.	Illustrer la manière dont la science « fonctionne » au travers de l'histoire des différents modèles de la lumière, situer la place des faits expérimentaux dans la construction des différents modèles.
Modèle optique d'une lunette astronomique.	Lunette astronomique de Galilée : illustrer la manière dont la science « fonctionne » à une période charnière de l'histoire des représentations du système solaire ; situer la place essentielle de l'observation et de l'imagination ; mettre à distance ses propres représentations ; distinguer opinion, fait et savoir ; appréhender le principe de parcimonie.
Enjeux énergétiques : rendement d'une cellule photovoltaïque. Capteurs.	Utiliser ses connaissances pour engager un débat à propos de l'impact énergétique et climatique d'un projet concret. Analyser les problématiques posées par les nouvelles interactions entre l'Homme et son environnement naturel et technologique.

Classes de lycée professionnel préparant au CAP, au baccalauréat professionnel et au brevet des métiers d'art

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Mesure et incertitudes : quelle variabilité dans le résultat d'une mesure ?	
Enjeux de l'évaluation d'une incertitude de mesure.	Dans le cadre d'une activité professionnelle, s'interroger sur l'enjeu de la mesure et de l'incertitude associée (conformité à une norme, à des spécifications ou à des engagements contractuels) : – analyser la nécessité de critères partagés pour organiser les échanges entre personnes ; – justifier les obligations règlementaires s'imposant à l'exercice de certaines activités professionnelles ; – exercer son esprit critique sur le résultat d'une mesure ; – appréhender le concept de norme.

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Sécurité : comment travailler en toute sécurité ?	
Utilisation raisonnée des équipements de protection individuelle. Identification d'un pictogramme sur l'étiquette d'un produit. Application des règles liées au tri sélectif.	Dans une situation professionnelle, identifier les risques potentiels pour sa santé et pour celle des autres ; choisir les équipements et les procédures permettant de prévenir ces risques. Appréhender la dimension collective de la protection de la santé. Analyser, concernant la sécurité, le lien entre la législation du travail et le devoir constitutionnel de la Nation de garantir la protection de la santé et la sécurité matérielle des personnes.
Comprendre les avantages et les inconvénients de la combustion du carbone et des hydrocarbures[9]	
Déterminer la masse de dioxyde de carbone (CO_2) dégagée par la combustion complète d'une masse donnée d'un hydrocarbure.	Repérer, dans une chaîne énergétique, les étapes qui utilisent la combustion d'hydrocarbures et leur contribution à l'effet de serre. Ressources d'énergie renouvelables ou non renouvelables, économie d'énergie, épuisement des ressources : s'engager individuellement et collectivement dans des actions visant à limiter son empreinte carbone et à économiser l'énergie ; s'approprier et analyser une question d'actualité porteuse d'enjeux politiques sur une problématique énergétique.

9 Ce domaine, qui approfondit des notions rencontrées au cycle 4, n'est pas abordé dans les classes préparant au CAP.

NOTIONS ET CONTENUS	EXEMPLES DE CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT
Utiliser le rayonnement thermique et comprendre l'origine de l'effet de serre atmosphérique	
Expliquer le principe de l'effet de serre en s'appuyant sur une ressource documentaire.	S'approprier les éléments constitutifs d'une argumentation traitant du sujet du réchauffement climatique. Exercer son esprit critique à propos de l'origine d'une information traitant de la problématique du réchauffement climatique. Constater qu'en science, il existe des affirmations indéniables. Dans l'exemple du transfert d'énergie par le biais d'un rayonnement invisible, reconnaître l'insuffisance de nos sens dans l'appréhension de certaines relations de causalité du monde physique. Remettre en cause « l'évidence » et le « bon sens » dans l'explication scientifique.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

Au collège

Niveau : cycle 4.

Objectif de l'activité : exercer son esprit critique vis-à-vis des termes « naturel » et « chimique ».

Source : académie d'Aix-Marseille
https://www.reseau-canope.fr/notice/esprit-critique.html.

Déroulement de la séquence : une première séance vise à faire émerger les représentations des élèves autour des termes « naturel » et « chimique », de les mettre en relation avec celles trouvées sur Internet, de remettre en cause ce que les élèves croyaient savoir et d'exprimer le besoin d'acquérir de nouvelles connaissances. Lors d'une seconde séance, le concept d'espèce chimique, vu comme un ensemble d'entités identiques, est

construit ; ensuite, notamment à travers l'utilisation de modèles moléculaires, les notions d'espèces chimiques naturelles, d'espèces chimiques de synthèse naturelles et artificielles sont dégagées. Les élèves sont en particulier conduits à différencier une opinion d'un savoir.

Au lycée professionnel

Niveau : seconde professionnelle.

Objectif de l'activité : développer son esprit critique à l'aide d'un débat à propos de la question « Faut-il interdire le monoxyde de dihydrogène ? ».

Source : académie de Clermont-Ferrand.

Déroulement de la séance : la contextualisation est construite autour d'un discours « scientifique » alarmiste mais strictement exact qui consiste à substituer au mot « eau » l'expression plus complexe de « monoxyde de dihydrogène »[10] créant chez les élèves une inquiétude injustifiée. La séance s'appuie sur un court extrait d'une émission de télévision – « Le magazine de la santé » –, ensuite différents documents sont mis à disposition des élèves : une note sur les effets du monoxyde de dihydrogène, une fiche sur les données physicochimiques de cette substance, une notice sur les normes d'étiquetage des produits chimiques, un document sur les noms et représentations de quelques molécules. Les élèves, répartis par groupes, ont deux types de consignes : argumenter pour l'interdiction ou contre l'interdiction d'utiliser du monoxyde de dihydrogène. Une synthèse est conduite en fin de séance afin d'en structurer les attendus.

Au lycée général et technologique

Niveau : terminale STL-SPCL et première générale, enseignement de spécialité physique-chimie.

Objectifs de l'activité : prendre conscience de la rareté et des conditions d'extraction de certaines substances chimiques, s'engager dans des actions collectives.

10 Voir par exemple le site CultureSciences-Chimie : « Le monoxyde de dihydrogène : un danger méconnu ? »

Source : académie de Versailles.

Déroulement de la séance : elle débute par l'extraction de colorants issus de végétaux ramassés ou cueillis par des élèves dans leur environnement (écorces d'arbres, pétales de fleurs, etc.) permettant ainsi une prise de conscience de l'existence de ressources locales. La réalisation d'un travail expérimental en équipe permet d'illustrer les notions de coopération, de respect des règles de sécurité et d'éducation au développement durable. Lorsque les colorants naturels sont extraits, les élèves formulent des bains de teintures pour colorer des fibres textiles et élaborer des encres naturelles. Ces textiles teints et ces encres vont leur permettre de créer une œuvre artistique sur un grand châssis entoilé avec notamment des mots relatifs aux valeurs de la République et à la liberté d'expression.

Niveau : première, enseignement scientifique.

Nature de l'activité : appréhender quelques éléments de la démarche scientifique et développer l'esprit critique.

Source : académie de Lyon.

Déroulement de la séance : elle débute par une question générale : « Selon vous, sur quoi se base l'analyse scientifique ? ». Les élèves sont seuls, puis en binôme et enfin par groupes de quatre. Elle se poursuit par le visionnage de vidéos et de documents dédiés aux illusions d'optique ou des phénomènes prétendus extraordinaires qui montrent les limites de nos sens. La notion de « biais de confirmation » est également évoquée. Une dernière partie est dédiée à la différence entre une croyance et une connaissance avec la présentation d'une « pyramide des preuves »[11] : de la rumeur au consensus scientifique. Des exercices empruntés à des domaines variés – médecine, climat, etc. – sont proposés pour consolider les acquis.

11 Voir par exemple sur le site de La main à la pâte : « Que font les scientifiques ? »

SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

En République, l'individu porte le nom de citoyen, qui a des droits, des devoirs, le premier d'entre eux étant de délibérer avec l'ensemble des citoyens pour qu'ils déterminent ensemble l'avenir de la cité. Pour bien décider, le citoyen doit faire preuve de jugement – ce qui s'apprend – et l'éclairer par des connaissances notamment en matière sociale, économique ou politique. Comme le rappellent les préambules des programmes de sciences économiques et sociales de nombreux niveaux, notamment celui de terminale, il s'agit de « contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances qui favorisent la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques des sociétés contemporaines ».

→ *TRANSMETTRE*

Une démarche scientifique contribuant à la formation citoyenne des élèves et à l'apprentissage de la posture rationnelle au regard des savoirs, propre à la laïcité

Le 27 novembre 1883, dans une lettre, Jules Ferry invitait tous les instituteurs à distinguer « deux domaines trop longtemps

confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous »[1].

Grâce à l'approche scientifique du monde social et économique fondée sur l'articulation entre théories, données et faits, les sciences économiques et sociales participent au développement du sens logique des élèves, approfondissent leur raisonnement et luttent contre les préjugés de toute nature qui empêchent d'appréhender le réel. Ainsi, les élèves apprennent-ils à structurer leur réflexion à partir d'éléments tangibles et peuvent pleinement participer au débat public. Il s'agit de favoriser une posture intellectuelle montrant que, face à une question donnée, il convient d'établir une ou des réponses rigoureuses, argumentées, en s'assurant à chaque étape de la validité du raisonnement.

Cette démarche est difficile mais nécessaire, car les sciences économiques et sociales traitent de « questions socialement vives » en relation directe avec la vie des élèves et pour lesquelles leurs représentations sont évidemment nombreuses et diverses (travail, production, consommation, famille, école, inégalités, etc.). Pour être saisis dans leur globalité, ces sujets appellent une réflexion éthique qui n'est pas de la moindre importance pour le futur citoyen qui doit sans cesse se poser la question du bien, du juste et en même temps pas la plus facile à mener pour les professeurs. Il n'en demeure pas moins que pour éclairer ces débats de société, il faut mobiliser des savoirs et une argumentation scientifique valides, même lorsque ces savoirs ne conduisent pas à trancher définitivement la question[2].

Des méthodes pédagogiques et didactiques indispensables à la formation du citoyen éclairé

L'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la République ne prend pas uniquement appui sur des connaissances liées aux droits et devoirs des citoyens, elle nécessite également de développer chez les élèves des « compétences sociales » liées à des capacités à coopérer, à résoudre des conflits, à intervenir dans le débat public, etc. L'acquisition de ce type de compétences suppose l'adoption de démarches pédagogiques plaçant les élèves dans

1 Jules Ferry, *« Lettre aux instituteurs »*, 1883.

2 Ainsi, une question du programme de terminale porte sur la justice sociale. Il s'agit de présenter les différentes conceptions de la justice sociale, de montrer qu'elles répondent toutes à la question « l'égalité de quoi ? », mais de ne pas trancher un débat qui porte ici sur des valeurs éthiques, la définition d'une société idéale.

des contextes d'apprentissage dans lesquels ils pourront exprimer et exercer des dispositions à la délibération collective, à la prise d'initiative, à la tolérance et à l'écoute de l'autre. Divers dispositifs pédagogiques y contribuent : débats argumentés, recherches documentaires, enquêtes, analyses de données statistiques et documents variés (textes, iconographies, extraits de films...), etc.

En économie, la plupart des grands thèmes et grandes notions au cœur des débats contemporains sont abordés et enseignés : la croissance économique et ses limites (notamment environnementales), le rôle respectif du marché et des politiques publiques dans la coordination des économies de propriété privée, l'institution monétaire et le rôle du système bancaire, la finance et l'enjeu de la régulation du système financier face à la répétition des crises, les avantages et les inconvénients de la mondialisation, les mutations du travail et de l'emploi et la question du chômage.

En sociologie, les élèves sont amenés à distinguer ce qui est scientifique de ce qui relève de la croyance ou des représentations, en mobilisant des savoirs relatifs aux conditions et principes de l'organisation des sociétés contemporaines. Sont ainsi abordés, dès la seconde, le thème de la socialisation, de la pluralité des influences socialisatrices, de leur caractère différencié (selon le milieu social, le genre) et l'existence à la fois de reproduction sociale, et de trajectoires individuelles « improbables ». Puis l'on s'interroge sur le lien social, son évolution (et l'émergence de nouvelles sociabilités, notamment numériques), la structuration de l'espace social et les modalités et limites de la mobilité sociale au sein de cet espace.

En science politique, des éléments de connaissances pratiques et historiques sur l'organisation politique, en éclairant les enjeux et débats contemporains relatifs au lien politique et au fonctionnement des systèmes démocratiques, enrichissent la compréhension qu'ont les élèves de leur environnement. En seconde est abordée l'organisation de la vie politique (connaissance des principales institutions de la Ve République, des principaux modes de scrutin et des différents acteurs de la vie politique). Puis sur le cycle terminal sont abordés les thèmes de l'opinion publique en démocratie, de son expression par le vote (quels sont les déterminants individuels et collectifs de la participation électorale et des préférences électorales ?) et de son dépassement par des formes renouvelées d'engagement politique.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

AXE RECHERCHÉ	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES	USAGE
Participation raisonnée et informée à la vie collective et au débat politique	***Sur la croissance, la mondialisation et leurs limites*** **En seconde, science économique :** – Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ? **En terminale, science économique :** – Quels sont les sources et les défis de la croissance économique ? – Quels sont les fondements du commerce international et de l'internationalisation de la production ? **En terminale, regards croisés :** – Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? ***Sur la monnaie et la finance*** **En première, science économique :** – Qu'est-ce que la monnaie et comment est-elle créée ? – Comment les agents économiques se financent-ils ? **En terminale, science économique :** – Comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ? ***Sur le travail, l'emploi, le chômage*** **En seconde, regards croisés :** – Quelles relations entre le diplôme, l'emploi et le salaire ? **En terminale, science économique :** – Comment lutter contre le chômage ? **En terminale, sociologie :** – Quelles mutations du travail et de l'emploi ?	Au-delà des contenus, **initiation à la participation *raisonnée* au débat sur des questions sensibles et les grands enjeux économiques du monde contemporain** (croissance ; mondialisation ; politique économique ; monnaie et finance ; crises ; travail, emploi, chômage).

<table>
<tr><th>AXE RECHER-CHÉ</th><th>POINTS D’APPUI DANS LES PROGRAMMES</th><th>USAGE</th></tr>
<tr><td></td><td>Sur les politiques économiques
– Les politiques de la concurrence sont abordées en première (chapitre de science économique sur les imperfections du marché).
– Les politiques fiscales et leurs effets sont abordées en seconde et première (chapitres de science économique sur la formation des prix et le fonctionnement du marché concurrentiel, et les défaillances de marché), mais aussi en terminale, en regards croisés (dans le chapitre « Quelle action publique pour l’environnement ? »)
– Plus généralement, on aborde en terminale (science économique) : « Quelles politiques économiques dans le cadre européen ? »</td><td>Au-delà des contenus, initiation à la participation raisonnée au débat sur des questions sensibles et les grands enjeux économiques du monde contemporain (croissance ; mondialisation ; politique économique ; monnaie et finance ; crises ; travail, emploi, chômage).</td></tr>
<tr><td>Initiation à la méthode scienti-fique en sciences sociales</td><td>En seconde :
– Comment les économistes, les sociologues et les politistes raisonnent-ils et travaillent-ils ?
Illustration en science économique par la compréhension des usages et limites du modèle du marché
En seconde :
– Comment se forment les prix sur un marché ?
En première :
– Comment un marché concurrentiel fonctionne-t-il ?
– Comment les marchés imparfaitement concurrentiels fonctionnent-ils ?
– Quelles sont les principales défaillances de marché ?</td><td>Au-delà des contenus, initiation à la méthode scientifique en sciences sociales, avec illustration, en science économique de la construction et l’usage d’un modèle abstrait (le modèle de marché) pour « penser » la formation des prix, les équilibres et rendre compte à partir d’un modèle idéal (le marché concurrentiel) de la diversité et de la complexité du réel observé.</td></tr>
</table>

AXE RECHERCHÉ	POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES	USAGE
Interroger ses conceptions initiales et distinguer ce qui est scientifique de ce qui relève de la croyance ou des représentations	**En seconde, en sociologie :** – Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? **En première, en sociologie :** – Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportement des individus ? – Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ? – Quels sont les processus sociaux qui contribuent à la déviance ? **En terminale, en sociologie :** – Comment est structurée la société française actuelle ? – Quelle est l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ? – Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de la mobilité sociale ?	**Mise à distance des prénotions**, en particulier en sociologie, sur des thèmes aussi variés (« et vécus ») que la constitution de « l'individu empirique » en acteur social apparemment autonome, la structuration de l'espace social et les phénomènes de reproduction sociale, les trajectoires individuelles et la mobilité au sein de l'espace social, le caractère évolutif des normes sociales et la nature des phénomènes de déviance.
Éléments de connaissances pratiques et historiques sur l'organisation politique	**En seconde, en science politique :** – Comment s'organise la vie politique ? **En première, en science politique :** – Comment se forme et s'exprime l'opinion publique ? – Voter : une affaire individuelle ou collective ? **En terminale, en science politique :** – Comment expliquer l'engagement politique dans les sociétés démocratiques ?	**Connaître le fonctionnement des démocraties et les institutions de la République.**

→ *EXEMPLE DE SÉQUENCE OU DE SÉANCE*

Niveau : seconde.

Discipline : sciences économiques et sociales.

Chapitre : « Comment s'organise la vie politique ? »

Item du programme : « Connaître les principales institutions politiques ».

1. Phase de définition par le professeur :
• de la République ;
• des notions de valeurs sociales et politiques.

2. Phase de questionnement et de repérage des valeurs de la République : cours dialogué et recherche sur le fronton/aux abords de l'établissement de la devise républicaine, de la Charte de la laïcité affichée à l'entrée du lycée, dans un document présentant les premiers articles de la Constitution et éventuellement sur le site viepublique.fr pour les principes fondamentaux de≈la République.

3. Identification des institutions de la République (Président, Parlement, institutions judiciaires, etc.) et explication de l'importance qu'elles soient adossées à des valeurs.

4. Mise en application : construction d'un tableau synthétique à compléter par les élèves. Les élèves sont répartis en trois groupes (un groupe par pays) et disposent de documents : l'un rappelant les grands textes proclamant les valeurs politiques, l'autre faisant la liste d'actions conformes aux valeurs politiques de son pays. Les élèves doivent relier des valeurs (colonne de droite, repérées par des chiffres) et des exemples de mesures ou d'actions pour chaque pays (colonne de gauche, repérées par des lettres) : les lettres et les chiffres sont des points de repère pour le travail des élèves qui doivent associer une valeur, par exemple la valeur numérotée « 12 », à la norme lettrée « e ». Chaque groupe prépare le tableau pour un pays et doit ensuite relier les valeurs et les actions pour les deux autres pays. Les entrées sont différentes car fonction des valeurs politiques différentes d'un pays à l'autre.

	Repérage des valeurs politiques dans : – la Constitution ; – les textes associés ; – les lois ; – les déclarations des dirigeants.	Exemples de mesures de lois et d'actions conformes aux valeurs politiques.
France	1. Liberté 2. Égalité 3. Fraternité 4. Laïcité 5. Égalité femmes-hommes 6. Démocratie 7. Préservation de l'environnement	A. Convention citoyenne pour le climat B. Impôt progressif C. Confinement de la population en cas d'épidémie D. Mariage pour tous
États-Unis	8. Démocratie 9. Liberté 10. Égalité 11. Individualisme 12. Référence à Dieu : *In God We Trust* 13. Unité dans le multiculturalisme : *E Pluribus Unum* 14. Libéralisme économique 15. Droit de porter une arme	E. Serment d'investiture sur la Bible F. Impôt proportionnel G. Maintien de l'autorisation de porter des armes H. Soutien du Président Biden au mouvement Black lives matter
Russie	16. Grandeur historique de la Russie 17. Tradition 18. Mémoire familiale 19. Respect des ancêtres et du passé au nom de la stabilité 20. Laïcité de l'État, démocratie 21. Famille traditionnelle	I. Organisation de défilés militaires J. Politique familiale nataliste depuis 2007 K. Politique de grands travaux d'aménagement du territoire en référence au Tsar Pierre le Grand

Proposition de correction des couples valeurs politiques/mesure prises par le président :

en France :	1-D	2-B	3-C	6 et 7-A
aux États-Unis :	12-E	10-F	15-G	13-H
en Russie :	19-I	21-J	16-K	

SCIENCES ET TECHNIQUES INDUSTRIELLES

Les sciences industrielles de l'ingénieur se déclinent en un enseignement de technologie au collège, de sciences de l'ingénieur ou de sciences et techniques industrielles dans les spécialités du lycée général et technologique, en enseignement professionnel au lycée professionnel.

→ *TRANSMETTRE*

La technologie, pour comprendre les grands enjeux du développement durable

L'ambition de progrès de la société s'inscrit dans la volonté de répondre aux besoins fondamentaux des humains en préservant les ressources de la planète et en offrant à tous un environnement de vie sain et agréable. La technologie est la science des systèmes artificiels créés par l'Homme pour répondre à ses besoins. Elle étudie les relations complexes entre les résultats scientifiques, les contraintes socio-économiques, environnementales et les techniques qui permettent de créer

des produits acceptables économiquement et socialement. C'est l'objectif du développement durable.

Dans cette perspective, tous les citoyens contribuent aux débats démocratiques autour des grands enjeux de développement, notamment ceux associés aux transitions énergétiques et numériques, aux stratégies de développement industriel, aux questions de santé publique et d'éducation, de mobilité, de développement de la cité.

Les relations entre la technologie, les sciences et la culture sont désormais de plus en plus intégrées. Les sciences et la technologie se nourrissent mutuellement et ne peuvent plus être étudiées de façon indépendante. Il en est de même de l'évolution des modes de vie qui sont intimement liés à l'innovation technologique et aux progrès scientifiques. L'enseignement de la technologie doit ainsi permettre de doter chaque futur citoyen d'une culture faisant de lui un acteur éclairé et responsable de l'usage des technologies et des enjeux éthiques associés.

Dans ce contexte, l'enseignement de la technologie se positionne comme un enseignement général et de culture visant l'acquisition de compétences partagées et spécifiques pour concevoir et réaliser les systèmes de demain. Il participe de façon déterminante à l'approche de la complexité et de l'environnement social du réel technique. Il permet aussi l'acquisition de comportements essentiels pour la réussite personnelle et la formation du citoyen, comme le travail en équipe, le respect d'un contrat, l'approche progressive et itérative d'une solution qui n'est jamais unique, la prise de décisions multicritères sur la base de compromis acceptables, l'utilisation de démarches de créativité, etc.

Trois dimensions constituent le socle de cet enseignement :

- une dimension scientifique et technique qui permet d'analyser, de modéliser puis de simuler les objets ou systèmes existants, ou plus simplement de comprendre leur fonctionnement et de justifier les solutions constructives. Les démarches d'investigation mobilisent des activités pratiques s'appuyant sur des bases de connaissances et engagent les élèves dans la résolution de problèmes concrets ;

- une dimension socioculturelle qui permet de replacer et d'interroger des objets, des systèmes et des pratiques dans leur environnement professionnel, amenant à une découverte active de l'entreprise dans la société. La démarche pédagogique principale est celle de l'investigation permettant de comprendre

les références et besoins divers qui ont permis la création des objets ou systèmes à partir de l'analyse des modes, des normes, des lois, etc. ;

- une dimension d'ingénierie-design et métiers d'arts et d'industries pour imaginer, créer, concevoir et réaliser les objets ou systèmes de demain ; fabriquer, exploiter ou maintenir les objets ; et acquérir les gestes professionnels des métiers correspondants. Elle s'inscrit dans une démarche de projet qui englobe toutes les autres démarches pédagogiques pour la création des objets et l'exploitation des services techniques, avec un aspect unique d'expérimentation sur prototype de solution. La création anticipe de nouveaux besoins, intègre les contraintes de notre environnement et tente d'améliorer les conditions de notre existence.

Les apports de la démarche de projet : une culture de l'engagement

Le concept de projet est ancré dans les démarches techniques et pédagogiques depuis que ces enseignements existent… à l'instar des compagnons qui apprenaient leur métier sur le chantier et qui n'imaginaient pas de différence entre apprendre et faire.

Le projet technique est mis en œuvre dans les formations professionnelles, le projet pédagogique est également vécu au collège, où il devient le support de toutes les activités et des apprentissages de l'année de troisième et dans les baccalauréats de la voie générale (sciences de l'ingénieur) et technologique.

Nous pouvons caractériser le projet technologique par les éléments suivants :

- un projet sous-tend une réalisation qui peut être concrète ou virtuelle faisant l'objet d'un cahier des charges permettant un bilan sur les résultats obtenus ;

- un projet est toujours conduit selon une démarche qui comprend des phases de recherche collective, de concrétisation d'idées, de tests jalonnés par des étapes de prise de décision que sont les revues de projet ;

- la démarche de projet intègre les démarches de résolution de problèmes techniques, d'investigation pouvant faire l'objet d'expérimentations. C'est une démarche globale.

Le principal intérêt du projet est de permettre à l'élève à devenir acteur de sa formation. Il apprend en faisant et fait pour apprendre. Il devient aussi un des acteurs d'une pédagogie collaborative interpersonnelle, interdisciplinaire et même intergénérationnelle dans une nouvelle relation avec ses professeurs.

Il développe une pédagogie du compromis pour atteindre un objectif technique dans un contexte sociétal donné (économique, écologique, culturel, etc.), et participe aux travaux d'une équipe pour développer des compétences relationnelles.

Enfin, il vit une pédagogie de la responsabilisation à travers un engagement personnel dans un projet qui s'inscrit dans la durée, induit le concept de contractualisation associé à la répartition de taches collaboratives organisées vers un objectif partagé.

Tout cela relève d'une dimension de la formation fondamentale, individuelle et collective rarement mise en valeur dans notre système éducatif.

Le projet devient une autre manière d'apprendre, la motivation individuelle et collective décuple les capacités d'apprentissage en leur donnant un sens concret, en montrant aux élèves que l'investissement « paye », qu'il est possible d'y arriver. Ce passage du passif à l'actif devient, pour certains, un passage indispensable pour envisager d'aller plus loin, pour se prouver à eux-mêmes qu'ils le peuvent s'ils en ont envie. C'est une des caractéristiques de l'enseignement technologique que de proposer de travailler autrement, de développer des pédagogies actives spécifiques, d'équilibrer le concret et l'abstrait… Cette alternative permet de former de bons techniciens et de vrais scientifiques, aux qualités différentes mais complémentaires.

Un autre intérêt de cette pédagogie du projet apparaît avec le concept de compétence, association de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mettant en œuvre des taches complexes et posant le problème de l'évaluation. Le projet crée un contexte favorable au développement de compétences et à leur évaluation dès lors que l'écriture des programmes les décrit et les relie aux savoirs associés. Reste alors à fixer les critères et indicateurs de performance, explicites et le plus univoques possibles, pour mesurer le degré d'acquisition de chaque compétence.

La démarche de projet est une démarche vivante, elle s'oppose à une stratégie purement transmissive et descendante dans laquelle le professeur est seul détenteur d'un savoir magistral. Elle nécessite, pour le professeur, une très grande maîtrise des compétences technologiques et pédagogiques pour décider du bon moment à retenir pour apporter les connaissances nécessaires à la résolution des problèmes techniques, proposer une synthèse, une modification des activités, le tout en temps réel et au moment où les élèves seront le plus réceptifs pour se les approprier.

Les enseignements technologiques s'appuient sur des démarches de projet structurées amenant chaque élève à apprendre à travailler en équipe, à tenir un rôle, à assumer une responsabilité individuelle et collective et à vivre collectivement une réussite ou un échec. Cet apprentissage participe activement au développement des valeurs de la République que sont la solidarité, la responsabilité, la tolérance et l'engagement.

Les apports des stages ou périodes de formation en entreprise

La rénovation de la voie professionnelle a introduit 22 semaines de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sur le cycle des trois ans préparant au baccalauréat professionnel. Ces périodes constituent un véritable temps de formation. Elles doivent être organisées en interaction avec les enseignements dispensés en établissement de formation. Les PFMP représentent en effet un véritable temps d'apprentissage.

Ces périodes ont vocation à :
- placer les élèves dans des situations professionnelles réelles ;
- leur faire découvrir, dans un premier temps de formation, un ou plusieurs secteurs d'activités, un ou plusieurs métiers ;
- les aider à appréhender le monde de l'entreprise (fonctions des personnels, structure de l'entreprise, contraintes, relations humaines, difficultés liées au genre, à l'origine, etc.) ;
- conforter leur projet de formation ;
- confronter les élèves, de manière critique, à un système de valeurs issues de l'entreprise et pouvoir y adhérer de manière responsable ;
- préparer à l'insertion professionnelle.

La voie professionnelle permet également de développer des compétences dites « transversales » telles que :
- faire preuve d'ouverture ;

• avoir le souci de rigueur et de précision ;
• faire preuve d'esprit critique ;
• avoir le sens de l'observation ;
• adopter l'esprit de consensus ;
• faire preuve de curiosité, de créativité, d'initiative ;
• prendre des responsabilités ;
• respecter le travail des autres, etc.

Dans l'ensemble des référentiels de la voie professionnelle, la dimension qualité – santé – sécurité – environnement (QSSE) est prise en compte et conduit à respecter et faire respecter des règles collectives et individuelles quant à la prévention des risques et au respect de l'environnement.

En plus d'être des moments de formation aux conditions réelles de travail, les PFMP sont indispensables à la formation au savoir-être, qui devient une valeur de plus en plus importante aux yeux des employeurs.

La confrontation à la réalité d'un milieu professionnel, à ses≈rapports sociaux, à ses exigences implicites et explicites amène les élèves à prendre conscience de leur image, de l'importance de leurs attitudes comme de leurs aptitudes et connaissances. Il s'agit là d'un apprentissage fondamental qui prolonge l'éducation familiale et scolaire pour donner aux jeunes les codes sociaux et professionnels nécessaires à l'insertion dans la société.

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Au collège en enseignement de technologie

	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	ACTIVITÉS ASSOCIÉES
Cycle 3	Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques.	– Proposer, avec l'aide du professeur, une démarche pour résoudre un problème ou répondre à une question de nature scientifique ou technologique. – Formuler une question ou une problématique scientifique ou technologique simple.
	Concevoir, créer, réaliser.	– Réaliser en équipe tout ou une partie d'un objet technique répondant à un besoin. – Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information.
	Adopter un comportement éthique et responsable.	– Relier des connaissances acquises en sciences et technologie à des questions de santé, de sécurité et d'environnement. – Mettre en œuvre une action responsable et citoyenne, individuellement ou collectivement, en et hors milieu scolaire, et en témoigner.

	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	ACTIVITÉS ASSOCIÉES
Cycle 4	Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques.	– Imaginer, synthétiser, formaliser et respecter une procédure, un protocole. – Rechercher des solutions techniques à un problème posé, expliciter ses choix et les communiquer en argumentant. – Participer à l'organisation et au déroulement de projets.
	Concevoir, créer, réaliser.	– Identifier un besoin et énoncer un problème technique, identifier les conditions, contraintes (normes et règlements) et ressources correspondantes. – Identifier le(s) matériau(x), les flux d'énergie et d'information dans le cadre d'une production technique sur un objet et décrire les transformations qui s'opèrent. – Imaginer des solutions en réponse au besoin. – Réaliser, de manière collaborative, le prototype de tout ou partie d'un objet pour valider une solution.
	Adopter un comportement éthique et responsable.	– Développer les bonnes pratiques de l'usage des objets communicants. – Analyser l'impact environnemental d'un objet et de ses constituants. – Analyser le cycle de vie d'un objet.

Le lycée technologique

LES SPÉCIALITÉS INNOVATION TECHNOLOGIQUE (IT), INGÉNIERIE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE (I2D) EN CLASSE DE PREMIÈRE ET INGÉNIERIE, INNOVATION ET DÉVELOPPEMENT DURABLE (2I2T) EN CLASSE DE TERMINALE

Le tableau suivant donne des indications sur des compétences mobilisées lors des enseignements de spécialité propices aux questionnement sur les valeurs de la République, sur la manière de les illustrer et de les faire vivre dans les activités des élèves. Les connaissances qui sont associées aux compétences développées figurent dans les programmes.

Les activités de projet sont particulièrement adaptées à l'acquisition des valeurs de la République et de la laïcité.

OBJECTIFS DE FORMATION		COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	IT	I2 D	2I2D
Dimension sociocul-turelle	**O1 - Carac-tériser des produits ou des consti-tuants privilégiant un usage raisonné du point de vue dévelop-pement durable.**	**CO1.2** - Justifier le choix d'une solution selon des contraintes d'ergonomie et de design.	●	●●	●●
		CO1.3 - Justifier les solutions constructives d'un produit au regard des performances environnementales et estimer leur impact sur l'efficacité globale.	●	●●	●●
Dimension scienti-fique et technique	**O2 - Identifier les éléments influents du déve-loppement d'un produit**	**CO2.2** - Évaluer la compétitivité d'un produit d'un point de vue technique et économique.	●		●●
Communi-cation	**O4 - Com-muniquer une idée, un principe ou une solution technique, un projet, y compris en langue étrangère.**	**CO4.3** - Présenter de manière argumentée des démarches, des résultats, y compris dans une langue étrangère.	●	●	●●

OBJECTIFS DE FORMATION		COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	IT	I2D	2I2D
Dimension Ingénierie design	**O5 - Imaginer une solution, répondre à un besoin.**	**CO5.1** - S'impliquer dans une démarche de projet menée en groupe.	●●		●●
		CO5.2 - Identifier et justifier un problème technique à partir de l'analyse globale d'un produit (approche matière – énergie – information).	●●	●	●●
		CO5.3 - Mettre en évidence les constituants d'un produit à partir des diagrammes pertinents.	●	●●	●●
		CO5.4 - Planifier un projet (diagramme de Gantt, chemin critique) en utilisant les outils adaptés et en prenant en compte les données technico-économiques	●●		●●
		CO5.5 - Proposer des solutions à un problème technique identifié en participant à des démarches de créativité, choisir et justifier la solution retenue.	●●	●	●●
		CO5.6 - Participer à une étude de design d'un produit dans une démarche de développement durable.	●●	●	●●
		CO5.7 - Définir la structure matérielle, la constitution d'un produit en fonction des caractéristiques technico-économiques et environnementales attendues.	●●	●	●●
		CO5.8 - Concevoir : – proposer et choisir des solutions constructives répondant aux contraintes et attentes d'une construction ; – proposer et choisir des procédés de mise en œuvre d'un projet de construction et organiser les modalités de sa réalisation ; – définir (ou modifier) la structure, les choix de constituants, les paramètres de fonctionnement d'une chaîne d'énergie afin de répondre à un cahier des charges ou à son évolution.			●●

OBJECTIFS DE FORMATION		COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	IT	I2D	2I2D
	O7 - Expérimenter et réaliser des prototypes ou des maquettes.	**CO7.4** - Réaliser et valider un prototype ou une maquette obtenus en réponse à tout ou partie du cahier des charges initial.	●●		●●
		CO7.5 - Mettre en œuvre un scénario de validation devant intégrer un protocole d'essais, de mesures et/ou d'observations sur le prototype ou la maquette, interpréter les résultats et qualifier le produit.	●●	●	●●

SPÉCIALITÉ STD2A

L'observation du présent comme tremplin à l'innovation

Il apparaît nécessaire d'ancrer les enseignements sur l'observation des pratiques et des usages quotidiens, des faits d'actualité faisant émerger chez l'élève des questionnements liés au réel et aux enjeux contemporains ou à venir. Ce regard attentif et concerné, essentiel à la discipline, permet de former de futurs citoyens concepteurs et créateurs, curieux et en prise avec les problématiques de leur temps. Cette ouverture sur le monde peut être engagée par la mise en place de partenariats, d'actions en coopération avec le professeur documentaliste, de sorties culturelles régulières, de voyages scolaires permettant d'assurer une veille permanente.

Taxonomie des niveaux d'acquisition des connaissances

●●● Niveau d'autonomie : l'autonomie comme compétence impliquant connaissances et ressources mobilisées dans une démarche créative. L'élève acquiert des connaissances et des compétences qu'il est capable de réinvestir de façon autonome. Il développe une attitude critique ; il sait conduire une démarche de création et de conception, seul.

PÔLE DE CONNAISSANCES ET DE PRATIQUES « ART, TECHNIQUES ET CIVILISATIONS »		PREMIÈRE	TERMINALE
Représen-tations et formes	**Corps, espace, objet** Approche critique des conventions et des règles, transgression.	●	●●
	Style, manière, savoir-faire Compréhension des caractéristiques, des procédés et des techniques.	●●	●●
	Influences et références Citation, emprunt, détournement.	●	●●
Repères chronolo-giques	**Faits historiques majeurs** Idéologiques, politiques, économiques, sociaux, scientifiques.	●	●
	Faits artistiques majeurs Productions, styles, mouvements.	●●	●●●
	Textes fondateurs Manifestes, écrits d'artistes, d'architectes, de créateurs et designers.	●	●●
Moyens de produc-tion	**Inventions et découvertes** Contextualisation des évolutions.	●	●●
	Artisanat, manufacture et industrie Étude sélective des arts et techniques de la naissance de l'écriture à nos jours.	●	●●
	Conditions de création et de production – Réponse à un besoin. – Commanditaire, destinataire. – Infrastructure de réalisation et de fabrication. – Lieu et temps de l'œuvre.	 ● ● ● ●	 ● ● ● ●
	Diffusion des œuvres et des produits – Œuvre unique, petite série, grande série. – Enjeux sémantiques, économiques et plastiques. – Contexte d'édition.	 ● ● ●	 ●● ●● ●
Repères contempo-rains	Appropriation sélective de l'activité artistique (expositions, parutions, etc.).	●	●●
	Sensibilisation aux postures émergentes et prospectives.	●	●●
	Sensibilisation aux questions d'actualité offrant des terrains d'intervention pour le design et les métiers d'art.	●	●●

Le lycée général

SPÉCIALITÉ SCIENCES DE L'INGÉNIEUR

Le tableau suivant donne des indications sur des compétences mobilisées et les connaissances associées lors des enseignements de spécialité en sciences de l'ingénieur propices aux questionnements sur les valeurs de la République sur la manière de les illustrer et de les faire vivre dans les activités des élèves.

Les activités de projet sont particulièrement adaptées à l'acquisition des valeurs de la République et de la laïcité.

Innover

NIVEAUX	COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	CONNAISSANCES ASSOCIÉES
Classe de première	– Rompre avec l'existant. – Améliorer l'existant.	Éléments d'histoire des innovations et des produits.
	Imaginer une solution originale, appropriée et esthétique.	– Cartes heuristiques. – Méthodes de *brainstorming,* d'analogies, de détournement d'usage. – Scénarios d'usage et expériences utilisateurs. – Design d'interface et d'interaction. – Éléments d'ergonomie.
Classe de terminale	Élaborer une démarche globale d'innovation.	– Méthodes agiles. – Approche *design*, apports et limites. – Veille technologique.

Analyser

NIVEAUX	COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	CONNAISSANCES ASSOCIÉES
Classe de terminale	Analyser la réversibilité d'un élément de la chaîne de puissance.	Stockage de l'énergie.
	Analyser le traitement de l'information.	– Algorithme, programme, langage informatique. – Notions sur l'intelligence artificielle.
	– Rechercher et proposer descauses aux écarts de performances constatés. – Valider les modèles établis pour décrire le comportement d'un objet.	Analyse des écarts de performances.

Communiquer

NIVEAUX	COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	CONNAISSANCES ASSOCIÉES
Classe de première	– Collecter et extraire des données. – Comparer, traiter, organiser et synthétiser les informations pertinentes.	ENT, moteurs de recherche, Internet, blogs, bases de données, dossiers techniques.
	Développer des tutoriels, établir une communication à distance.	Montage audio/vidéo.
	– Travailler de manière collaborative. – Trouver un tiers expert. – Collaborer en direct ou sur une plateforme, via un espace de fichiers partagés.	Espaces partagés et de stockage, ENT.
	– Adapter sa communication au public visé et sélectionner les informations à transmettre. – Scénariser un document suivant le public visé.	Médias, outils multimédia, outils bureautiques, cartes mentales, diagrammes de l'ingénierie - système, schémas, croquis, prototypes.
Classe de terminale	Communiquer de façon convaincante.	Placement de la voix, qualité de l'expression, gestion du temps.

Expérimenter et simuler

CLASSE	COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	CONNAISSANCES ASSOCIÉES
Classe de première	Identifier les erreurs de mesure.	Gamme d'appareils de mesure et capteurs.
Classe de terminale	Conduire des essais en toute sécurité à partir d'un protocole expérimental fourni.	Règle de raccordement des appareils de mesure et des capteurs.
	Proposer et justifier un protocole expérimental.	
	Valider un modèle numérique de l'objet simulé.	– Écarts entre les performances simulées et mesurées. – Limites de validité d'un modèle.

Le lycée professionnel

Au lycée professionnel, les activités de projet, par exemple pour la réalisation du chef-d'œuvre et les PFMP, sont particulièrement adaptées aux développements des valeurs de la République et de la laïcité. Elles s'appuient sur l'ensemble des programmes.

Les référentiels des formations de la voie professionnelle sont nombreux, il serait fastidieux de tous les présenter ici. On peut toutefois donner à titre d'exemple des tableaux de compétences communes à une famille de métiers, bien adaptées à des activités permettant d'illustrer et de développer les valeurs de la République et de la laïcité avec les élèves.

Ces exemples sont transposables aux autres familles de métiers.

FAMILLE DES MÉTIERS DES TRANSITIONS NUMÉRIQUE ET ÉNERGÉTIQUE

ACTIVITÉS	COMPÉTENCES COMMUNES
Préparation des opérations à réaliser.	CC1 - S'informer sur l'intervention ou sur la réalisation. CC2 - Organiser la réalisation ou l'intervention. CC3 - Analyser et exploiter les données.
Réalisation et mise en service d'une installation.	CC4 - Réaliser une installation ou une intervention. CC5 - Effectuer les opérations préalables. CC6 - Mettre en service.
Maintenance d'une installation.	CC7 - Réaliser une opération de maintenance.
Communication.	CC8 - Renseigner les documents. CC9 - Communiquer avec le client et/ou l'usager.

→ *EXEMPLES DE SÉQUENCES OU DE SÉANCES*

De nombreux exemples de séquences sont disponibles sur le portail STI dans l'onglet Ressources spécifiques sous le libellé « Sciences-technologies et valeurs de la République ». Ils sont classés par niveaux : collège, lycée général et technologique, lycée professionnel :
https://eduscol.education.fr/sti/taxonomy/term/64208/

SCIENCES ET TECHNOLOGIES DU VIVANT, DE LA SANTÉ ET DE LA TERRE

Les sciences du vivant, les sciences médico-sociales et les géosciences fondent leurs investigations sur les faits, sur le réel, sur l'identification de relations de cause à effet et de corrélations, ainsi que sur leur distinction. La question des valeurs n'est donc pas intrinsèque à la construction des savoirs en bio-géosciences. Néanmoins, le cadre réglementaire qui s'imposent aux scientifiques (loi de bioéthique par exemple), les concepts et les modes de raisonnement de nos champs disciplinaires, offrent des leviers pour enrichir la réflexion sur les valeurs de la République dont la laïcité. La formation civique qui en découle est aussi nourrie des éducations transversales où les bio-géosciences sont largement convoquées.

→ TRANSMETTRE

Les sciences du vivant, les sciences médico-sociales et les géosciences : des sciences qui expliquent les faits et qui confortent l'adhésion aux valeurs de la République[1]

Le phénotype d'un individu, c'est-à-dire l'ensemble des caractères exprimés à un moment de son existence, a longtemps été considéré comme le résultat de la seule expression de ses gènes, donc de son seul héritage génétique. Les recherches dans le domaine ont complètement remis en cause ce modèle : la plasticité de l'expression des génomes, la complexité des systèmes de régulation en lien avec des conditions intrinsèques et extrinsèques à l'organisme (influence du milieu, association avec d'autres êtres vivants dont le microbiote) font que deux individus qui possèdent la même information génétique initiale vont connaître des développements différents. La biologie permet d'expliquer que les notions de race et de variété utilisées en agriculture, suite à une pression de sélection sur des végétaux ou des animaux afin de stabiliser certains caractères, n'a aucune validité chez l'être humain où le fait d'identifier certains individus par un nombre réduit de caractères (par exemple la couleur de la peau) nie l'extraordinaire variabilité dans l'espèce humaine et l'unicité de chaque individu.

Certes nous sommes tous biologiquement différents, ce qui amène à discuter de l'égalité. Si nous étions tous identiques, cette question n'aurait pas de sens. Pour autant, les approches stéréotypées qui associent des fonctions ou des rôles à certaines différences de caractères ne correspondent pas à des réalités biologiques (métiers et rôle dans la société des hommes et des femmes par exemple).

La biologie et la physiologie expliquent les mécanismes de la procréation, de la sexualité, du plaisir, du déterminisme biologique du sexe. Elles mettent en évidence qu'il n'y a pas de binarité sexuelle stricte, mais aussi qu'il n'y a pas toujours superposition entre sexe génotypique, sexe génétique et sexe gonadique. Les sciences de la vie, dans leurs dimensions théorique et technologique, contribuent donc à nourrir les réflexions sur l'altérité, sur la liberté, sur le respect que chacun doit avoir envers l'autre, y compris dans le respect des orientations sexuelles de chacun. La fraternité est donc ici mobilisée.

---

1 Rapport IGEN « Valeurs de la République et laïcité », 2015 : https://www.education.gouv.fr/media/31241/download

Les questions environnementales, sociales et de santé qui sont étudiées aux échelles des individus, de groupes, des sociétés, des écosystèmes, amènent à interroger les responsabilités individuelle et collective (en permettant notamment d'envisager, par la mobilisation des savoirs et des démarches de raisonnement, les impacts des comportements, des actions), leurs limites et la nécessaire fraternité entre contemporains et entre générations. La question vaccinale est un exemple emblématique : se vacciner, c'est se protéger, mais c'est aussi protéger les autres dont les plus fragiles. À ce titre, les notions de protection collective, de politiques de santé publique sont une occasion pour interpeler les élèves sur la question de la fraternité et de l'égalité. L'étude de la protection sociale, la réflexion menée autour des politiques sociales et des différents dispositifs mis en place pour agir sur les fragilités sociales et la pauvreté, permettent, en sciences et techniques sanitaires et sociales (STSS), d'aborder la question de la solidarité et d'ouvrir ainsi à la fraternité.

Des enseignements qui amènent à distinguer construction d'une science et liberté d'opinion et de croyance : un levier pour nourrir le concept de laïcité

Les savoirs de nos disciplines se construisent essentiellement par l'interrogation des corrélations. Cela s'opère à partir d'observations du réel et d'indices de terrain concordants, de résultats expérimentaux reproductibles et cohérents. Nos élèves sont amenés à comprendre qu'une science construit des modèles explicatifs réputés « robustes » tant que de nouveaux faits ne viennent pas les remettre en cause. Les modèles sont le cas échéant revus, modifiés, complexifiés pour rendre compte des nouvelles données. Le débat scientifique est également convoqué au travers des controverses. Les technologies font de même en permettant de nouvelles découvertes, en s'améliorant, en modifiant des procédés, en intégrant de nouvelles méthodes, de nouvelles démarches ou de nouvelles techniques, en tendant vers des modes d'analyse ou de production qui sont par exemple plus respectueux de l'environnement.

Nos disciplines contribuent donc de manière très forte à distinguer les sciences des croyances.

Il s'agit ici de distinguer ce qui se construit à partir de dogmes, de ce qui se construit à partir de faits, de dialogues, de raisonnements mobilisant des démarches scientifiques, et parfois aussi des controverses. Cela ne nie pas la liberté d'avoir des croyances et des convictions et de respecter celles des autres, il s'agit de registres différents. Identifier ce qu'expliquent les sciences et comprendre

les modes de validation des savoirs scientifiques doit également amener à ce que ces savoirs soient compris et acceptés par tous.

Tout au long du cursus, de l'école au lycée, ces moments sont ainsi propices pour enrichir le concept de laïcité. On pourra à ce propos se référer au texte de Guillaume Lecointre[2] qui montre la place des sciences dans la construction du concept de laïcité et qui rappelle que « lors des tests expérimentaux menés, chaque scientifique laisse au vestiaire de son laboratoire ses options métaphysiques et politiques personnelles ».

Des programmes en lien étroit avec les éducations transversales qui nourrissent la formation du futur citoyen

Nos enseignements, loin de vouloir transmettre un savoir encyclopédique, cherchent à atteindre trois objectifs : contribuer à faire de chaque élève une personne lucide, consciente de ce qu'elle est, de ce qu'est le monde et de ce qu'est sa relation au monde ; contribuer à faire de chaque élève un citoyen ou une citoyenne responsable qui peut envisager les conséquences de ses actions sur le monde et dispose des outils nécessaires pour les contrôler; contribuer au développement en chaque élève d'un esprit rationnel, autonome et éclairé, capable de rechercher une source de données scientifiques et d'exercer une analyse critique face aux fausses informations et aux rumeurs.

Former un citoyen, c'est l'amener à adopter une démarche réflexive, des comportements éthiques et responsables pour lui-même, pour un collectif qui va jusqu'à une échelle planétaire. Les intentions des programmes doivent permettre d'atteindre cet objectif en identifiant l'incidence (bénéfices et nuisances) des activités humaines sur l'environnement à différentes échelles ; en fondant les choix des élèves sur des comportements responsables vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement à partir d'arguments scientifiques ; en participant à la démarche d'analyse des risques et l'élaboration de mesures de prévention comprises et appliquées au laboratoire comme sur le terrain ; en comprenant les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation de la planète, en termes de biodiversité, de changement climatique, de gestion des ressources naturelles, etc., comme en matière de santé (vaccination, nutrition).

2 Lecointre, G. (2012). *La laïcité des sciences et de l'école face aux créationnismes*. Cités, 52(4), 69. https://doi.org/10.3917/cite.052.0069

→ *POINTS D'APPUI DANS LES PROGRAMMES*

Les exemples présentés dans ces tableaux ne sont pas exhaustifs. Ils s'appuient soit sur des points précis des programmes, soit sur des compétences générales à développer.

NIVEAUX	PROGRAMMES
	Compétences générales des programmes du champ des STVST en lien avec les valeurs de la République Les points d'appui pour travailler les **dimensions civiques et laïques** sont contenus dans les objectifs généraux des programmes. Ils se complètent au fil des années pour que les élèves adoptent un **comportement éthique et responsable**, comprennent les **responsabilités individuelle et collective**, qu'ils puissent acquérir une **autonomie de décision**. Les compétences à développer ci-dessous sont en lien avec ces valeurs : – savoir distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une opinion et ce qui constitue un savoir scientifique ; – identifier l'incidence (bénéfices et nuisances) des activités humaines sur l'environnement à différentes échelles ; – fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement en prenant en compte des arguments scientifiques ; – comprendre les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation des ressources de la planète (biodiversité, ressources minérales et ressources énergétiques) et de santé ; – participer à l'élaboration de règles de sécurité et les appliquer au laboratoire et sur le terrain.
Cycle 3	***Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent*** – Diversité des habitudes et des cultures alimentaires : **liberté** individuelle. – Décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté : **égalité** entre les filles et les garçons. ***La planète Terre – Les êtres vivants dans leur environnement*** – Les risques pour les populations et le suivi et le devenir des matériaux : **solidarités** générationnelle et intergénérationnelle. – Mise en œuvre de projets d'aménagement : **solidarité et fraternité**.

NIVEAUX	PROGRAMMES
Cycle 4	***La planète Terre, l'environnement et l'action humaine*** La gestion des risques liés à l'activité du globe, l'exploitation et la gestion des ressources, l'impact sur les écosystèmes : **solidarités** générationnelle et intergénérationnelle. ***Le corps humain et la santé*** – Fonctionnement du système nerveux, activité cérébrale et substances exogènes : **règle, droit, loi**. – Fonctionnement du système immunitaire, politique de prévention et de lutte contre les contaminations : **solidarité – fraternité – libertés individuelles et leurs limites**. – Expliquer les comportements responsables en matière de sexualité : **égalité et respect filles-garçons**.
Lycée général Enseignement de sciences de la vie et de la Terre	***La Terre, la vie et l'organisation du vivant*** Dans ces parties des programmes peuvent être abordées les questions liées à **l'égalité, la fraternité et la liberté des individus** (voir la première partie du chapitre) au travers de la génétique et des processus liés (expression de l'information génétique, mécanismes de l'évolution, diversité génétique et reproduction sexuée). ***Les enjeux contemporains de la planète*** Ces parties des programmes permettent de travailler sur les **solidarités** et **fraternité** générationnelle et intergénérationnelle au travers des différentes questions en lien avec le développement durable et de santé à l'échelle des populations et des écosystèmes, dans lesquels l'être humain n'est qu'un élément. ***Corps humain et santé*** Les thèmes concernant les pandémies, le fonctionnement du système immunitaire, la procréation et la sexualité humaines, le fonctionnement du système nerveux, la régulation du stress permettent de travailler la question des **libertés** individuelles et des **solidarités**. Les questions de **règles**, de **droits**, et des **lois** sont également sous-jacentes.

NIVEAUX	PROGRAMMES
Série ST2S Première et terminale	***Sciences et techniques sanitaires et sociales : des entrées pour aborder les valeurs de la République*** **Santé, bien-être et cohésion sociale** En STSS, en approche sciences sociales, la question de l'égalité face à la santé, au bien-être social est régulièrement abordée. La formation autour des concepts de lien social, de cohésion sociale permet d'ouvrir aux valeurs de la République vers la notion de fraternité. L'appréhension des notions de norme sociale et de socialisation ouvrent sur une approche de l'égalité et du respect d'autrui. Les activités menées en appui sur les bases de données et rapports d'étude du domaine afin d'appréhender le niveau de santé ou de bien-être des populations permettent de travailler l'objectivation des faits sociaux en lien avec la santé ou le social. **Protection sociale** L'étude de la construction de la protection sociale, de ses principes, leur actualité, permettent un travail sur la notion de solidarité, de droits et d'aborder le projet de société qui les portent. **Modes d'intervention sociale et en santé** Les modes d'intervention sociale et en santé ouvrent à l'action en faveur de l'exercice effectif des droits sociaux et une réflexion sur la participation effective de la personne aux actions qui lui sont proposées, en respect de son autonomie et reconnaissance de sa liberté. – **Quels politiques et dispositifs de santé publique pour répondre aux besoins de santé ?** Quels politiques sociales et dispositifs d'action sociale pour favoriser le bien-être des individus et groupes et la cohésion sociale ? Le programme permet l'étude des décisions et actions prises par la société pour assurer la plus grande égalité possible face à la santé et au bien-être, à l'**intégration sociale**. – **Comment les études scientifiques en santé-social contribuent-elles à la connaissance d'une population ?** La formation à la démarche d'étude qui intègre la recherche documentaire en santé-social dans sa rigueur et l'éventail de ses questionnements, la contextualisation des documents mis à disposition des élèves, l'analyse de leur nature participent à la reconnaissance des sciences sociales dans leur construction et leur démarche. Intégrée ensuite à la pratique pédagogique dans l'ensemble de l'enseignement de STSS, elle aide au développement de l'esprit critique et à la démarche réflexive indispensables à l'exercice de la citoyenneté.

NIVEAUX	PROGRAMMES
Série STL biotech-nologies Première et terminale	***Biologie et physiopathologie humaines : une formation scientifique pour une citoyenneté responsable*** La première ambition du programme est de contribuer à donner une formation scientifique ancrée dans les domaines du vivant et de la santé. L'approche en est caractérisée par une contextualisation forte et une sensibilisation aux enjeux de société contemporains. Ainsi, les apports de la biologie et physiopathologie humaines et la chimie se complètent pour éclairer des problématiques couvrant les secteurs de la santé, de l'alimentation, de l'environnement, etc. La formation scientifique vise ainsi à l'acquisition d'une meilleure connaissance des besoins de l'être humain et des liens avec son environnement. À cet égard, la formation contribue à l'élaboration d'un point de vue critique et éclairé amenant à distinguer sciences et croyance au travers de la maîtrise des raisonnements scientifiques. L'enseignement de biologie et physiopathologie humaines permet aux élèves d'acquérir une vision globale et intégrée du fonctionnement de l'organisme contribuant à renforcer la notion d'individu et de diversité. Les enjeux de santé et d'environnement amènent à travailler sur les solidarités générationnelles et intergénérationnelle, sur les questions de fraternités et de liberté. Les notions d'égalité (choix d'une alimentation équilibrée et responsable, choix d'une contraception, ou face aux pathologies, par exemple), de diversité et d'altérité (transmission de caractères héréditaires), de fraternité (dons d'organes, de sang), de liberté sont convoquées. Les thèmes concernant le fonctionnement du système immunitaire, la vaccination, la procréation (PMA, par exemple) et la sexualité humaine, le fonctionnement du système nerveux, l'alimentation, permettent de travailler la question des libertés individuelles et des solidarités, ainsi que des questions relatives à l'éthique. ***Les biotechnologies, un exercice de la responsabilité civique*** Les programmes de biologie et biotechnologies, au travers des enjeux qu'ils abordent, permettent de travailler que les valeurs de la République avec plusieurs prismes : – les enjeux de santé et d'environnement amènent à travailler sur les **solidarités générationnelles et intergénérationnelle**, sur les questions de **fraternités et de liberté** ; – les modalités d'apprentissage, dont la démarche de projet, développent les compétences psychosociales (l'écoute, l'argumentation, le débat étayé) et donc la **fraternité** et **l'égalité** (l'égale dignité de tous à s'exprimer).

NIVEAUX	PROGRAMMES
Série STL biotechnologies Première et terminale	Par les activités mises en œuvre dans un laboratoire de biotechnologies, en première et terminale, l'élève acquiert une démarche d'analyse des risques qui le conduit à adopter une attitude responsable envers autrui et lui-même. Elles favorisent également le développement d'une réflexion critique permettant de distinguer science et croyance par la confrontation au réel. Les pratiques de laboratoire dont la mise à disposition de tous les élèves, de matériel de laboratoire et d'équipements de pointe, les travaux en groupe, les échanges avec les professeurs et les personnels techniques permettent de travailler des notions en lien avec l'équité, l'égalité (les compétences ne peuvent se travailler qu'au laboratoire) et le respect des autres comme de l'environnement de travail et du matériel. Les thématiques des programmes, comme on l'a montré dans la première partie de ce chapitre, permettent d'aborder les questions de règle, de droit et de loi : bioéthique et limites de modification du vivant ; place des biotechnologies dans notre société pour produire des biens et des services, ou pour analyser et diagnostiquer ; liens entre sciences et vivant. Des thématiques sur la régulation hormonale, l'expression de l'information génétique, les possibilités offertes par les biotechnologies pour modifier l'information génétique ou son expression en vue de développer un médicament, une thérapie génique, une production de biomasse pour l'alimentation, une dépollution biologique, etc., ne sont que quelques exemples des nombreux points d'ancrages possible. Les paragraphes suivants proposent deux focales. ***Des entrées pour aborder les valeurs de la République*** **Mécanismes physiologiques et moléculaires de la reproduction et de la transmission des caractères héréditaires** Le programme de première prévoit l'étude de la régulation hormonale de la production des gamètes masculins et féminins et fait le lien avec les stratégies de maîtrise de la procréation, les méthodes de contraception, d'assistance médicale à la procréation. C'est l'occasion d'aborder les questions d'égalité et de liberté de choix. L'étude de la transmission des caractères parentaux permet d'évoquer l'égalité entre les deux parents, le même pourcentage venant de chacun dans l'héritage génétique et l'avantage du brassage entre individus éloignés génétiquement. **Enjeux des technologies de l'ADN pour la société** Leur présentation conduit les élèves à s'interroger sur la dimension éthique d'une innovation technologique en lien avec la biologie moléculaire. Les notions de données génétiques individuelles et d'eugénisme sont travaillées, amenant les élèves à mesurer les enjeux de la vulgarisation scientifique.

NIVEAUX	PROGRAMMES
CAP et bac pro Prévention santé environnement	Les finalités générales du programme que l'on retrouve dans les préambules de chaque thématique font écho à la **responsabilité individuelle et collective**, ce qui est en lien avec la **fraternité**. La volonté de développer l'approche préventive en vue de conserver son capital santé et de préserver l'environnement, doit rendre l'élève conscient et **responsable** de ses actes au niveau individuel et collectif. Les modules des programmes permettent donc d'enrichir la réflexion sur **l'égalité** (par exemple l'égalité de traitement au travail permet de réfléchir à tous les aspects de l'égalité, la non-discrimination, l'égalité femmes-hommes, etc.). L'exemple de la vaccination permet de mener des réflexions sur les responsabilités individuelle et collective ainsi que la prévention des risques professionnels qui prend une place singulière pour chaque spécialité du diplôme professionnel préparé. Ces valeurs sont également mobilisées quand il s'agit d'aborder des thématiques liées au développement durable.

→ *EXEMPLES DE MISES EN ŒUVRE*

Cycle 3

Les élèves doivent décrire les changements du corps lors de la puberté. Un premier travail va concerner les différences morphologiques. Le travail peut être conduit en groupe et les élèves, à partir de différents documents, décrivent les différences morphologiques d'hommes et de femmes à des âges différents (enfants, adolescents, adultes). Ce type d'approche est classique.

Après ce premier travail plusieurs pistes sont possibles pour amener les élèves à s'interroger sur leurs représentations des rôles des hommes et des femmes dans la société :

- le professeur propose différents métiers (choisis car ils véhiculent une dimension genrée forte) : ingénieur/ingénieure, agronome, infirmier/infirmière, coiffeur/coiffeuse, esthéticien/esthéticienne, jardinier/jardinière, maire, etc. Les élèves doivent associer ces métiers aux hommes et aux femmes qu'ils ont comparés lors

de la première partie de l'activité. Après une mise en commun de ce que les différents groupes proposent, des vidéos de témoignages de professionnels sont analysées, ce qui amène à discuter du rôle que chacun peut jouer dans la société ;
- il est également possible de faire travailler les élèves sur la constitution d'une équipe d'un sport collectif et de comparer une équipe de femmes et une équipe d'hommes. L'exemple du rugby est particulièrement éclairant. En effet, on va trouver les individus les plus robustes sur les postes de pilliers, les plus rapides en ailliés, les plus grands en deuxième ligne, etc. On peut ainsi aborder la diversité des morphotypes, l'adéquation entre les compétences de chacun et les fonctions exercées en dehors de son appartenance à un sexe. La collaboration au sein des équipes et les valeurs solidaires sont également mobilisables.

Cycle 4

L'étude de la vaccination amène à travailler à différentes échelles : échelle de l'individu, échelle des populations. Elle croise également les politiques publiques conduites dans le domaine (vaccinations obligatoires en France, vaccinations obligatoires pour des voyages dans certains territoires ultramarins ou dans des pays étrangers – fièvre jaune par exemple). L'utilisation d'outils de modélisation numérique permet de montrer les relations qui existent entre le pourcentage d'individus vaccinés et la propagation théorique d'une maladie. Les élèves peuvent ainsi travailler la question du droit (vaccination obligatoire ou pas), des libertés individuelles (libre choix d'être vacciné ou pas pour certains agents pathogènes), de la solidarité (si je me vaccine alors je contribue à protéger d'autres humains d'une éventuelle contamination). La réflexion peut être étendue aux solidarités générationnelle et intergénérationnelle (des pathologies plus graves chez des personnes plus âgés pour un même agent pathogène – exemple du virus de la grippe, du SARS-CoV-2/Covid, etc.).

Lycée général

L'étude des mécanismes de l'évolution est menée dès les classes de seconde, de première et de terminale à la fois en sciences de la vie et de la Terre et en enseignement scientifique. Ce thème permet à la fois de montrer comment se sont constuits les systèmes explicatifs, la place des controverses et la façon dont elles sont levées. Un travail peut être conduit en identifiant les faits, en montrant comment ils contribuent à rendre robustes les systèmes explicatifs. Ce thème se prête parfaitement à la distinction entre science et croyances,

et à une illustration de la laïcité qui donne la liberté de croire en un « Dieu créateur » tout en adhérant à la théorie de l'évolution.

Lycée technologique

En série ST2S, les activités technologiques en appui de l'analyse de faits sanitaires ou sociaux permettent aux élèves de prendre de la distance sur leur représentation et de rencontrer la construction scientifique et technologique des objets. Ces activités peuvent amener un groupe d'élèves à questionner, à débattre sur les questions d'accès aux soins, des droits sociaux. Les recherches engagées pour construire l'argumentation offrent un espace d'exercice des compétences de recherche documentaire où la rigueur, la qualité du questionnement, la mobilisation de l'esprit critique participent à former le futur citoyen. Ces travaux, l'analyse distanciée de ce qu'ils ont permis de comprendre sur des faits sociaux, offrent des espaces où l'élève est conduit à différencier ses représentations, voire ses croyances, des faits tels que l'exploration documentaire, l'analyse de données leur a permis d'appréhender en démarche scientifique construite.

L'analyse des projets du domaine conduit les élèves à investir les questions de solidarité et à situer la place du collectif pour aider à la résolution de problème, et ici à l'amélioration de la situation concernant la santé, au sens physique, mental ou social, du public qui en est destinataire, et souvent acteur.

Lycée professionnel

Faire vivre ces valeurs avec nos élèves dans le cadre de projets concrets permet une première approche. Toutes les compétences en lien avec l'accueil et la communication envers les publics et les usagers, l'analyse de leurs demandes et leurs besoins, sont à travailler en lien avec les valeurs de la République (quelle que soit la filière). Le travail sur les règles professionnelles, la déontologie, la réglementation dans le secteur sanitaire et social, etc., permettent également d'approcher le concept de la règle et le droit.

Un travail en complémentarité avec le professeur de lettres-histoire dans la construction du parcours citoyen et en enseignement moral et civique est recommandé. Le chef-d'œuvre peut ainsi comporter une composante valeurs de la République attestant de manière formalisée la mobilisation des valeurs de la République intégrées aux compétences.

• Conception graphique et suivi éditorial :
Délégation à la communication

• Exécution graphique : Opixido

• Impression :
DEJA LINK
Juillet 2023
ISBN : 978-2-11-162846-5

IMPRIM'VERT®

La République à l'École

Depuis sa création, l'École de la République est le fer de lance de l'humanisme républicain. Pour se perpétuer, ses valeurs et ses principes doivent être expliqués et transmis à chaque génération nouvelle.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a souhaité donner une dimension nouvelle à l'enseignement de la République, de l'école primaire au lycée, au-delà du seul enseignement moral et civique. Au premier rang de ces enjeux figurent la formation des enseignants, leur adossement intellectuel et leur enseignement des valeurs de la République, de la laïcité et de la citoyenneté.

L'Inspection générale a ainsi rédigé un document à destination des professeurs : *La République à l'École*, afin qu'ils puissent trouver des points d'appui dans leurs disciplines respectives, du cycle 3 de l'école élémentaire à la classe de terminale des lycées, et transmettre les valeurs, les principes et les règles de notre République.

Avec *La République à l'École*, adossé à *L'Idée républicaine*, est ainsi proposé un ensemble de deux textes séparables mais non séparés qui forment un *Guide républicain* : il permettra à tous de faire vivre, dans tous les enseignements, la République et ses valeurs, de faire respecter le principe de laïcité et de construire la citoyenneté.